



Departamento de Sociologia

Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”

Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana

Cristina Roldão

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientador:

Doutor António Firmino da Costa, Professor Catedrático,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Maio, 2015

Fatores e Perfis de Sucesso Escolar “Inesperado”

Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana

Cristina Roldão

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Júri:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (presidente)

Doutor João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes, Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Doutora Ana Isabel dos Santos Matias Diogo, Professora Auxiliar da Universidade dos Açores

Doutor Pedro António da Silva Abrantes, Professor Auxiliar da Universidade Aberta

Doutor Fernando Luís Lopes Machado, Professor Auxiliar do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Doutor António Manuel Hipólito Firmino da Costa, Professor Catedrático do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Maio, 2015

AGRADECIMENTOS

Embora seja da minha total responsabilidade e autoria, o percurso de investigação que aqui apresento está longe de ter sido feito isoladamente. Ao longo destes anos, contei com o generoso apoio de múltiplas pessoas e instituições, desde logo, a *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT), que me proporcionou uma bolsa de doutoramento, e os entrevistados desta pesquisa que partilharam desinteressadamente as histórias das suas vidas e o seu tempo. Para além dos contributos para o presente estudo, agradeço-lhes as conversas que me proporcionaram e que abriram em mim novos questionamentos pessoais e científicos.

Ao Professor António Firmino da Costa, orientador deste percurso, agradeço-lhe a confiança que depositou em mim e neste projeto, mesmo nos momentos mais difíceis, assim como, as longas e prazerosas conversas em que soube sempre orientar-me em autonomia, rigor, sem deixar de “dar largas” ao seu profundo e contagiante entusiasmo pela sociologia. O enquadramento institucional e científico que ele, o *ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa* (ISCTE-IUL) e o *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia* (CIES-IUL) me ofereceram foi inexcelável.

Agradeço também a confiança e estima com que o Professor Fernando Luís Machado me acolheu no CIES-IUL, do qual era então diretor, e nos seus projetos de investigação. Nessas experiências de trabalho aprendi muito sobre a imigração africana em Portugal e sobre o ofício de socióloga. Ter como instituição de acolhimento o CIES-IUL permitiu-me aceder, num registo bastante informal, a uma estrutura científica de ponta, quer no plano mais organizacional, no qual não posso deixar de destacar o Gabinete de Comunicação e Planeamento, quer no plano científico, em que agradeço as observações e pistas oferecidas pelas Professoras Teresa Seabra, Helena Carvalho e Patrícia Ávila.

Deixo aqui um agradecimento muito especial ao Pedro Abrantes, colega e amigo, com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender muito sobre sociologia e sobre o sistema educativo português. No meio dos seus múltiplos afazeres, conseguiu sempre encontrar tempo para uma palavra de incentivo; para ler, rever e discutir a fundo os textos que lhe fui enviando, não se poupando nos elogios nem nas críticas. Tive também o privilégio de, no quadro do CIES-IUL, conhecer vários jovens investigadores, muitos deles colegas das salas 2N4 e 2N8 e a realizar também as suas teses de doutoramento: Alexandre Silva, Frederico Cantante, Elizabete Rodrigues, Inês Baptista, Joana Santos, Magda Nico, Margarida Barroso, Patrícia Amaral, Raquel Matias, Sofia Amândio e Susana Santos. Com eles conversei várias vezes sobre questões, direta e indiretamente, relacionadas com a tese; solicitei-lhes apoio para a revisão de textos; enfim, partilhámos os altos e baixos de uma “geração” de investigadores que se confronta com o paradoxo de viver um momento de grande transformação da sociedade portuguesa, que reclama e estimula a nossa imaginação sociológica, mas que, ao mesmo

tempo, e apesar dos pesados investimentos na sua qualificação, não encontra condições de construção de uma carreira profissional. O meu sincero agradecimento e voto de esperança para todos nós!

A presente pesquisa surge após e ancorada ao meu envolvimento na equipa do *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES/GEPE), integrado no então *Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação* do *Ministério da Educação* (GEPE-ME, atual DGEEC) ao qual agradeço desde já a cedência de múltipla informação estatística, designadamente aquela do OTES, mas também o afável acolhimento nos cerca de dois anos que lá trabalhei. A equipa OTES era então constituída pela Professora Isabel Duarte, na coordenação, David Nóvoas, Luís Soares, Susana Fernandes, Teresa Duarte e eu própria. Foi com essa equipa que tive o privilégio de enveredar pelos caminhos da sociologia da educação e de participar na construção de um sofisticado dispositivo de inquirição e análise. Parte do trabalho de análise estatística, discussão teórica e problematização da presente pesquisa decorre direta e indiretamente do trabalho deles e estou-lhes profundamente agradecida pela sua generosidade e pelo encorajamento que me deram quando me propus ingressar nesta viagem. À Professora Isabel Duarte devo a minha iniciação, em 2006, no mundo da investigação, nessa altura no quadro do então *Centro de Estudos Territoriais* (CET, atualmente integrado no DINÂMIA'CET – IUL), assim como interessantes oportunidades de trabalho, em que encontrou sempre forma de me orientar com amizade e inspiração.

Durante este percurso tive a felicidade de fazer parte da *KUTUCA – Associação Juvenil do Bairro das Faceiras*, um dos projetos coletivos mais arrojados da minha vida, tão próximo e às vezes tão distante da pesquisa que estava, simultaneamente, a desenvolver. Obrigada a todos vós, dos graúdos aos miúdos, pelo companheirismo, inspiração, mas também por me encorajarem a encarar cada vez mais de frente o desafio de conectar o desporto sociológico com o combate por uma sociedade melhor. Nesse percurso associativo tive também a possibilidade conhecer a *Academia UBUNTU*, um projeto de capacitação de jovens, coordenado pelo Dr. Rui Marques. Aí fui calorosamente recebida e tive a oportunidade de conhecer um grupo de jovens excecionais, como a Paula Almeida, Ângela Graça, Ysmail Raheem e Ana Ngom a quem agradeço as discussões acesas e existenciais sobre a presença africana na sociedade portuguesa.

Por fim, mas não por último, um profundo agradecimento à minha família - à minha mãe, Griga, Natacha, Zé, mas também à Cláudia, amiga de toda a vida - que acreditou sem hesitações neste projeto e que se manteve firme no apoio e no incentivo ao longo deste percurso. À minha mãe e ao Zé devo um agradecimento especial. A ela, por me ter incutido desde sempre e com amor, a aliança entre curiosidade, perseverança e alegria. Ao Zé, companheiro íntimo desta viagem, por nunca ter cedido no afeto e compreensão nas múltiplas dificuldades e demoras desta fase da minha vida.

Bairro das Faceiras, 30 de Dezembro de 2014

Resumo

Na presente pesquisa procurou-se conhecer os perfis e processos subjacentes aos trajetos escolares bem-sucedidos de alguns jovens das classes populares e descendentes de africanos (trajetos de contratendência) por forma a contribuir para o entendimento das desigualdades sociais perante a escola. Exploraram-se várias pesquisas sobre esse tipo de trajetos, muitas delas interessadas nas estratégias e estilos educativos das famílias, mas também trabalhos, parte deles enquadráveis nas “teorias da reprodução”, que se dedicam aos processos de “exclusão relativa” que perpassam a massificação escolar e às especificidades da experiência escolar dos “novos alunos”. Os dados do *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* e as 20 entrevistas realizadas a jovens de origem africana em trajetos de contratendência permitem observar que a construção desses percursos está ancorada em combinações variáveis e suficientemente duráveis de fatores que procurámos organizar numa tipologia. Do ponto de vista do debate das desigualdades, saem realçados os desafios de fundo da exclusão económica; as desigualdades nas condições de “continuidade cultural” de partida; mas também aspetos que têm que ver propriamente com a experiência escolar dos estudantes e com a capacidade excludente ou integradora dos “circuitos de escolarização” em que se encontram. De diferentes formas, esses aspetos contribuem para que os jovens das classes populares, especialmente das franjas mais instabilizadas e marginalizadas, muitos deles de origem africana, encontrem, à partida e ao longo do trajeto escolar, maiores obstáculos à (re)construção de um sentido significativo para o projeto e sucesso escolares.

Palavras-chave: trajetos escolares de contratendência, sucesso escolar, classes populares, descendentes de africanos, desigualdades sociais, continuidade cultural, experiência escolar, circuitos de escolarização.

Abstract

The present research focuses on the profiles and processes underlying successful educational paths of some students with working class background and of African descent (school counter-trend paths) in order to contribute to the understanding of school social inequalities. We explore the results of several researches on this kind of paths, many of them interested in the families educational strategies and styles, but also studies, some of them related with the "theories of reproduction," dedicated to the processes of "relative exclusion" that permeate the school massification and the specificity of the school experience of the "new students". The data from the *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* and 20 interviews with protagonists of counter-trend paths allowed us to observe that the construction of these paths are anchored at a varying and sufficiently durable combinations of factors that we organize in a typology. From the point of view of the school inequalities debate, we highlight the deep challenges of economic exclusion; disparities in conditions of "cultural continuity" of departure; but also aspects that have to do specifically with the school experience of students and the inclusive or exclusive potential of the 'circuits of schooling'. In different ways, these aspects constitute important obstacles, in the outset and along the school pathways, to the (re) construction of a meaningful sense for the educational project and school success of the working class students, especially the most marginalized segments of it, many of them of African descent.

Keywords: school counter-trend pathways, school success, working class, students of African descent, social inequalities, cultural continuity, school experience, circuits of schooling.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. A SOCIOLOGIA E O SUCESSO ESCOLAR DAS CLASSES POPULARES	5
1.1. Origens familiares “singulares” ou “frutos” da escola massificada? <i>Introdução às pesquisas internacionais sobre trajetos escolares “inesperados”</i>	5
1.2. Um objeto recente <i>Notas sobre os trajetos escolares de contratendência na sociologia portuguesa</i>	17
2. OUTROS FRUTOS DA “REPRODUÇÃO”?	25
2.1. Frutos da reprodução técnica e ideológica capitalista	27
2.2. Custos de legitimação e excluídos do interior	38
3. FILHOS DE FAMÍLIAS SINGULARES?	47
3.1. As mais favorecidas de entre as socialmente desfavorecidas <i>Capital cultural, trajetórias (re)ascendentes e frações estabilizadas das classes populares</i>	48
3.2. Estratégias e estilos educativos <i>Da “supermobilização” escolar ao estilo maternalista</i>	57
3.3. Da incorporação de princípios de ordenamento cognitivo e linguístico	68
4. JOVENS PLURAIS	75
4.1. Do <i>habitus</i> clivado aos reportórios múltiplos de disposições	75
4.2. “Novos alunos”: Uma experiência escolar paradoxal	82
5. COORDENADAS METODOLÓGICAS	95
5.1. Análise extensiva	97
5.2. Análise intensiva	99
5.3. Notas episto-metodológicas	103
6. ACESSO E ORIENTAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO <i>Massificação, diversificação e desigualdades sociais</i>	107
6.1. Processo de massificação do acesso e diversificação das vias escolares	107
6.2. Desigualdades no acesso ao ensino secundário	120
6.2.1. <i>Caracterização geral dos estudantes à entrada do ensino secundário</i>	121
6.2.2. <i>Origens sociais e acesso ao ensino secundário</i>	126
6.2.3. <i>Origens sociais e orientações escolares no ensino secundário</i>	130

7. ORIGENS SOCIAIS E SUCESSO ESCOLAR	
<i>Retenções, transições, classificações e níveis de proficiência</i>	139
7.1. Um itinerário enquistado	
<i>Notas sobre 15 anos de um sistema educativo de reprovação maciça</i>	139
7.2. Uma corrida que não é para todos	
<i>Desigualdades sociais na vulnerabilidade ao insucesso escolar</i>	146
7.2.1. <i>Retenções e transições de ciclo</i>	146
7.2.2. <i>Classificações e níveis de proficiência</i>	149
7.2.3. <i>Origens nacionais e desigualdades de sucesso escolar</i>	154
8. ESCOLAS DE TODOS E ESCOLAS DE ALGUNS	
<i>Origens socioinstitucionais e padrões de recrutamento das escolas</i>	159
8.1. Explorando as dinâmicas de fechamento e exclusão nos estabelecimentos de ensino	166
9. TRAJETOS DE CONTRATENDÊNCIA À ENTRADA DO SECUNDÁRIO	
<i>Uma exploração extensiva</i>	175
9.1. Contextualização internacional e nacional	176
9.2. Resultados, orientações e projetos escolares	182
9.3. Especificidades das origens sociais	185
9.4. A esfera doméstica-familiar	
<i>As estratégias escolares das famílias e as condições materiais domésticas</i>	191
10. UMA TIPOLOGIA DE TRAJETOS DE CONTRATENDÊNCIA	193
10.1. Projetos de “reascensão” social	204
10.1.1. <i>Um percurso quase “natural” (Laura)</i>	208
10.1.2. <i>“Manter o nível” (Rafael)</i>	211
10.1.3. <i>Recuperando o projeto original (Carolina)</i>	214
10.1.4. <i>Retomando um projeto distintivo (Boubacar)</i>	217
10.2. Socialização inicial de dupla referenciação	219
10.2.1. <i>Entre mundos (André)</i>	224
10.2.2. <i>“The second life” (Hélio)</i>	227
10.2.3. <i>Um percurso paradoxal (Mauro)</i>	230

10.3. Estratégias de evitamento da exclusão	233
10.3.1. <i>Cuidada para não “cair” (Sandra)</i>	237
10.3.2. <i>Guardado para não se “perder” (Diogo)</i>	240
10.3.3. <i>Um controlo quase total (Rita)</i>	243
10.3.4. <i>Fintando a exclusão (Nádia)</i>	246
10.4. Contextos de construção tardia de um sentido para a vida na escola	248
10.4.1. <i>Reconstruindo-se através do teatro (Roberto)</i>	254
10.4.2. <i>“Ponte de sentidos” – Reconstruindo-se através da mediação escolar (Olavo)</i>	258
10.4.3. <i>Uma escola especial (Geraldino)</i>	262
10.4.4. <i>A “força” escolar dos contextos não formais de aprendizagem (Nelson)</i>	265
10.4.5. <i>A diferença escolar que os contextos de sociabilidade fazem (Vânia)</i>	269
10.5. Rutura biográfica e reconstrução “desencantada” do projeto escolar	272
10.5.1. <i>Do projeto “ideal” ao “possível” (Adelina)</i>	277
10.5.2. <i>“Forçado” a um projeto “realista” (Daniel)</i>	280
10.5.3. <i>Perder e “reencontrar” um sentido para a escolarização (Gisela)</i>	283
10.5.4. <i>O recuperar da “distância” (Flora)</i>	286
CONCLUSÕES	289
BIBLIOGRAFIA	299
ANEXOS	I
ANEXO 1 - Formulário de inquirição “Estudantes à Entrada do Ensino Secundário 07/08” (OTES/GEPE)	II
ANEXO 2 - Guião de entrevista biográfica a jovens em trajetos escolares de contratendência	XVII
ANEXO 3 - Evolução das taxas reais de escolarização no 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário no período 1961-2010 (%)	XX
ANEXO 4 - Evolução da percentagem de alunos do ensino secundário que frequenta “vias técnico-profissionais” no período 1961-2010 (%)	XXI
ANEXO 5 - Origens socioprofissionais e socioeducativas segundo as origens nacionais dos estudantes do 10º ano (%)	XXII

ANEXO 6 - <i>Orientações escolares segundo as origens nacionais dos estudantes do 10º ano (%)</i>	XXIII
ANEXO 7 - <i>Taxas de retenção segundo ano escolar e taxas médias de retenção segundo ciclo de estudos dos ensinos básico e secundário, nos anos letivos 2010/11, 2011/12 e 2012/13 (%)</i>	XXIV
ANEXO 8 - <i>Taxas de retenção por ano escolar segundo sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano</i>	XXV
ANEXO 9 - <i>Diferenças de género (H-M) em literacia a leitura, matemática e ciências (PISA 2009)</i>	XXVI
ANEXO 10 - <i>Características do sucesso, das orientações e projetos escolares futuros dos jovens das classes médias e altas à entrada do ensino secundário (OTES, 07/08)</i>	XXVII

Índice de Quadros

Quadro 6.1 – Caracterização geral dos estudantes do 10º ano	122
Quadro 6.2 – Origens nacionais segundo nacionalidade dos estudantes do 10º ano	124
Quadro 6.3 – Origens socioprofissionais, socioeducativas dos estudantes do 10º ano por sexo e índices de recrutamento social (IR)	128
Quadro 6.4 – Sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano por tipo de ensino, certificação e curso frequentado (%)	131
Quadro 6.5 – Origens socioprofissionais, socioeducativas dos estudantes do 10º ano por modalidades e índices de recrutamento social (IR)	134
Quadro 6.6 – Origens nacionais segundo orientações escolares dos estudantes do 10º ano (%)	136
Quadro 6.7 – Origens nacionais segundo natureza do estabelecimento de ensino atual, tipo de certificação do curso atual e modalidade de ensino no 3º ciclo do Ensino Básico dos estudantes do 10º ano provenientes de famílias de “empregados executantes” ou de “operários” e de famílias cujo nível de escolaridade dominante é igual ou inferior ao 3º ciclo (%)	138
Quadro 7.1 – Taxas de retenção por ano escolar, ciclo de ensino e efeito de transição entre o ano letivo 1995/96 e 2009/10 (%)	140
Quadro 7.2 – Número de reprovações segundo sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano (%)	148
Quadro 7.3 – Média e classificações finais no 9º ano ou equivalente às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físico-químicas e Língua Estrangeira dos estudantes do 10º ano (%)	151
Quadro 7.4 – Média e classificações finais no 9º ano ou equivalente às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físico-químicas e Língua Estrangeira segundo sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano (%)	152
Quadro 7.5 – Origens nacionais segundo número de reprovações e média das classificações finais no 9º ano dos estudantes do 10º ano (%)	155
Quadro 7.6 – Origens nacionais segundo número de reprovações e média das classificações no finais do 9º ano dos estudantes do 10º ano provenientes de famílias de “empregados executantes” ou de “operários” e de famílias cujo nível de escolaridade dominante é igual ou inferior ao 3º ciclo (%)	157
Quadro 8.1 – Políticas de seleção “vertical” e “horizontal” do sistema educativo e das escolas, PISA 2009 (OCDE, 2010a)	163
Quadro 8.2 – Características do recrutamento social e escolar segundo natureza institucional e origem socioinstitucional dos estabelecimentos de ensino	168
Quadro 8.3 – Características do recrutamento social e escolar segundo <i>Clusters</i> dos estabelecimentos de ensino	171
Quadro 8.4 – Origem socioinstitucional das escolas segundo <i>Clusters</i> dos estabelecimentos de ensino	173
Quadro 9.1 – Percentagem de estudantes “resilientes” na globalidade de inquiridos e entre os estudantes com origens mais desfavorecidas nas provas PISA de literacia científica (2006) e em leitura (2009)	177
Quadro 9.2 – Perfis de trajeto escolar segundo origem socioprofissional	179

Quadro 9.3 – Características do sucesso, das orientações e projetos escolares futuros à entrada do ensino secundário (%)	183
Quadro 9.4 – Perfis de trajeto escolar segundo sexo, NUTS II e origem nacional (%)	186
Quadro 9.5 – Perfis de trajeto escolar segundo origem socioprofissional e profissões dos responsáveis 1 e 2 (%)	190
Quadro 9.6 – Perfis de trajeto segundo formas de envolvimento e aspirações escolares das famílias e recursos escolares domésticos (%)	192

Índice de Figuras

Figura 5.1 – Exemplo de grelha cronológica de apoio à entrevista	101
Figura 6.1 – Evolução das taxas reais de escolarização no 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário no período 1961-2010 (%)	109
Figura 6.2 – Percentagem da população com idades entre os 55 e 64 anos com o ensino secundário completo em 2000 (%)	109
Figura 6.3 – Evolução da percentagem de alunos do ensino secundário que frequenta “vias técnico-profissionais” no período 1961-2009 (%)	111
Figura 6.4 – Evolução da percentagem de alunos do ensino secundário que frequenta “vias técnico-profissionais” em alguns países europeus: 1975 e 1992 (%)	111
Figura 6.5 – Percentagem de alunos do ensino secundário (ISCED 3) que frequenta as vias vocacionais” na UE27 (2012)	114
Figura 6.6 – Evolução do número de inscritos no ensino superior entre o ano letivo 1995/96 e o de 2013/14	117
Figura 6.7 – Taxa de abandono escolar precoce (jovens entre os 18 e os 24 anos) na UE27 em 2013 (%)	120
Figura 7.1 – Percentagem de alunos inquiridos pelo PISA 2009 que já sofreram alguma reprovação ao longo do seu percurso escolar (%)	143
Figura 7.2 – Taxas de retenção segundo o ano escolar da “Coorte OTES” e “Coorte 98/99” (%)	147
Figura 7.3 – Nível de associação estatística entre incidência da reprovação por ano escolar e género, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano	149
Figura 10.1 – Caracterização social e escolar dos entrevistados	194
Figura 10.2 - Matriz analítica da tipologia de perfis de trajetos de contratendência	195

INTRODUÇÃO

O surgimento da presente pesquisa está ancorado, entre outras coisas, ao trabalho realizado pela investigadora no quadro do *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES/GEPE), no qual se dedicou especialmente à análise das desigualdades sociais de sucesso escolar. Sem surpresa, tal como nas múltiplas pesquisas internacionais e nacionais que se vêm desenvolvendo desde o pós- 2ª Guerra Mundial, observava-se um claro padrão de desigualdades sociais na escola. Contudo, eram também notórios os muitos trajetos dos jovens das classes populares, uma parte deles de origem africana, que não eram marcados pelo insucesso escolar ou por orientações marcadamente excludentes. Por mais que a noção de “exclusão relativa” pudesse ser pertinente para entender esses trajetos, não só era preciso analisar concretamente essa questão, como essa noção tomada isoladamente parecia conduzir-nos a uma visão algo “maniqueísta” da relação entre a escola e alguns grupos sociais (classe e origem étnico-nacional).

Aquelas observações trouxeram-nos até à presente pesquisa que se orientou pelas seguintes “perguntas de partida”: *Que percursos-tipo podemos encontrar entre os trajetos das classes populares no ensino secundário, em geral, e entre os trajetos de contratendência em particular? Que fatores, ou mais precisamente, que constelações de fatores e processos intervêm na construção dos trajetos de contratendência? Que aspetos da análise desses trajetos podem ser mais pertinentemente mobilizáveis para o debate teórico e intervenção no âmbito das desigualdades de classe e de origem étnico-nacional perante a escola?* As questões eram de tal modo amplas que ofereciam poucas orientações quanto à problemática, quadro conceptual, dimensões de análise e indicadores que se viriam a mobilizar. A maior “âncora” era, sem dúvida, o debate sobre as “desigualdades sociais na educação” para o qual nos propusemos, desde o início, contribuir.

Como se verá, a conjugação desses objetivos – conhecer melhor os trajetos escolares de contratendência das classes populares em geral, e em particular entre os jovens de origem africana, e contribuir para o debate sobre as desigualdades sociais na escola - nem sempre foi um trilha evidente, pois, nos trabalhos de referência que se dedicaram às desigualdades sociais na educação, esses trajetos escolares tendem a ter um estatuto “menor” e nas pesquisas em que se analisaram especificamente esses trajetos tende a estar ausente uma discussão daquilo a que podemos chamar, na linha de Morrow e Torres (1997), “teorias da reprodução” (ainda que possam estar subentendidos alguns dos seus conceitos). Do nosso ponto de vista, as próprias designações utilizadas para nomear esses trajetos – como trajetos “inesperados”, “de exceção”, “divergentes”, “singulares” ou “de contratendência”, designação que utilizamos seguindo a proposta que a equipa de Costa e Lopes (2008) têm vindo a desenvolver (Costa e Lopes, 2010 e 2011; Lopes, 2013; Costa, Lopes e Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014) - mais do que ilustrar uma irregularidade estatística (por vezes, discursivamente empolada e

muito relativa na sua definição), reclamam um diálogo com as referidas teorias sociológicas, mais no sentido de uma articulação do que no de uma pretensa refutação daqueles contributos.

A referida abertura inicial não deixou de provocar, aqui e ali, alguma dispersão e dispêndio de energia em múltiplos “vai-e-vens” entre a revisão da literatura, debate teórico e análise de dados. Os trabalhos existentes sobre o tema não são tantos ao ponto de se terem consolidado enquanto “linha de pesquisa” (algo expectável dada a especificidade do tema), mas não são também propriamente escassos. Aquilo que se pode dizer é que se tratam de pesquisas muito dispersas até porque são provenientes de diferentes áreas disciplinares e interdisciplinares - sociologia; psicologia; *migration, ethnic and racial studies*; economia da educação, etc.). Por outro lado, a referida dispersão deveu-se à necessidade de abarcar pesquisas que, não se debruçando especialmente sobre esses trajetos, ofereciam contributos relevantes, isto é, que pelas suas observações empíricas e/ou quadro teórico-analítico permitiam aumentar o conhecimento sobre este tema e adensar a discussão sociológica em torno deste.

Iniciamos o presente estudo com um breve sobrevoo sobre a produção científica, internacional e nacional, a propósito dos trajetos escolares de contratendência das classes populares, buscando sinalizar os principais autores e pesquisas, identificar períodos de desenvolvimento, mas, sobretudo, as principais problemáticas e conceitos que têm sido abordadas a propósito ou através deles (capítulo 1).

Nos três capítulos seguintes aprofundamos a discussão teórica e problemáticas mais gerais conjugando-as, sempre que possível, com os resultados e conceitos mais operatórios de várias das pesquisas sobre trajetos de contratendência. Tratando-se de uma pesquisa que procura retirar da análise dos trajetos escolares de contratendência contributos para o entendimento das desigualdades sociais perante a escola, discutimos algumas das principais referências das chamadas “teorias da reprodução” que surgem no final da década de 60 do século XX, e que irão marcar profundamente a sociologia da educação, mas também a sociologia em geral (capítulo 2). É interessante observar como, apesar desses trabalhos raramente se debruçarem direta e explicitamente sobre esse tipo de trajeto escolar, ou de até esses surgirem algumas vezes com um estatuto “menorizado”, oferecem inúmeros contributos para os entender enquanto parte das transformações contemporâneas dos sistemas educativos.

Contudo, aquele enfoque nas estruturas macrosociais está longe de ser a linha privilegiada nas pesquisas que, desde a década de 80, têm vindo a debruçar-se especificamente sobre a análise dos trajetos de contratendência das classes populares. Efetivamente, uma característica comum dessas pesquisas é a sua ancoragem ao debate sobre as estratégias escolares e estilos educativos das famílias, ainda que estejam aí reunidas perspectivas muito distintas (capítulo 3). Uma outra via analítica tem no seu centro os próprios jovens, seja enquanto portadores de um património disposicional plural, perspectiva que tem vindo a ser desenvolvida por Bernard Lahire; seja enquanto protagonistas de percursos biográficos marcados pela paradoxalidade das experiências vividas, questão que tem vindo a ser trabalhada por François Dubet a partir da sua proposta de uma “sociologia da experiência” (capítulo 4).

Após uma breve apresentação do percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa, que compreendeu um dispositivo multimétodo (capítulo 5), os capítulos 6, 7 e 8 dedicam-se à análise de algumas das características atuais e das transformações das últimas décadas do sistema educativo português, especialmente ao nível do ensino secundário. Mobilizámos, para o efeito, não só as discussões que inúmeros sociólogos portugueses e outros têm vindo a desenvolver a propósito das desigualdades sociais na era da expansão escolar, mas também ampla informação estatística de fontes secundárias nacionais e internacionais, como o *Instituto Nacional de Estatística* (INE), *Programme for International Student Assessment* (PISA-OCDE), *Eurostat*, através do *Labour Force Survey*, mas especialmente o *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES/GEPE) e *Ministério da Educação*.

Apesar da sua singularidade, os trajetos de contratendência, na sua existência efetiva, assim como no questionamento científico a seu propósito, estão especialmente ancorados a uma fase específica do desenvolvimento dos sistemas educativos, designadamente um período de ampla massificação de subsistemas escolares que, até meados do século XX, eram de acesso quase exclusivo aos homens das classes urbanas mais favorecidas. Os trajetos de contratendência das classes populares, de entre os quais aqueles de alguns jovens de grupos étnico-nacionais socialmente discriminados, correspondem, até certo ponto, portanto, aos “novos alunos” do ensino secundário e superior. Contudo, essa “abertura social” tem sido seguida por processos de diversificação das vias escolares que, apesar de muitas vezes procurarem exatamente a promoção da democratização, têm colocado desafios do ponto de vista da “exclusão relativa” (capítulo 6). Outra forma que utilizámos para observar como esses alunos podem estar dentro da escola estando “fora” passa pela análise das desigualdades sociais ao nível do sucesso escolar (capítulo 7), mas também pelos processos de diferenciação interna da rede escolar (capítulo 8).

Os capítulos 9 e 10 são mais especificamente orientados para a análise dos trajetos escolares de contratendência. No nono capítulo, através da análise dos dados do inquérito OTES/GEPE “*Estudantes à Entrada do Ensino Secundário 07/08*”, delimitou-se uma primeira tipologia de trajetos escolares com base nas origens sociais e resultados escolares. Posteriormente foi elaborada a respetiva caracterização dos resultados e orientações escolares, assim como são exploradas especificidades das origens sociais, das estratégias escolares das famílias e condições materiais domésticas (capítulo 9). No décimo capítulo são analisados os relatos das 20 entrevistas biográficas realizadas a jovens das classes populares, maioritariamente de origem africana, que considerámos serem protagonistas de trajetos de contratendência. Cada relato deu origem a uma ficha biográfica cuja construção teve na sua base uma lógica tipológica. Esta segunda tipologia é distinta daquela construída estatisticamente. Enquanto nessa última pesam nos critérios de delimitação os resultados académicos e, em certa medida, as orientações escolares, na tipologia “qualitativa” pesaram os processos e condições de possibilidade de construção desses trajetos.

Mais do que um ponto de chegada, a presente pesquisa é o mapa de um percurso inacabado de desenvolvimento de um ponto de vista sociológico sobre as desigualdades sociais perante a educação escolar. Talvez por sentirmos que não se trata de um “ponto de chegada”, consideramos como particularmente relevantes, não só os resultados e conclusões que pudemos construir, mas também a identificação de um conjunto de “portas” que ficaram por abrir e que consideramos ser importantes de abrir futuramente, mas com a robustez merecida.

1. A SOCIOLOGIA E O SUCESSO ESCOLAR DAS CLASSES POPULARES

Fazer uma revisão exaustiva da literatura num contexto de acelerada globalização e complexificação do universo científico é uma tarefa árdua e condenada à incompletude, mas ainda assim fundamental para uma primeira aproximação aos objetivos da presente pesquisa: contribuir para um maior conhecimento sobre as causas e contornos sociais dos trajetos escolares bem-sucedidos de alguns jovens das classes populares, sendo que, na nossa pesquisa, isso passou, em parte, por uma atenção especial aos estudantes de origem africana.

Mais do que uma discussão das questões substantivas extraíveis das pesquisas que se dedicaram ao tema (que se podem encontrar nos capítulos seguintes), procuramos, nesta revisão da literatura, sinalizar os principais autores e pesquisas, identificar períodos de desenvolvimento, mas também as principais problemáticas que têm sido abordadas a propósito ou através deles, a nível internacional e nacional (subpontos 1.1. e 1.2.).

Interessa advertir que nem todos os trabalhos que apresentamos neste primeiro sobrevoo sobre a literatura existente oferecem igual centralidade nas suas pesquisas à análise desses trajetos. A multiplicidade de designações que têm sido utilizadas para nomear esses trajetos é ilustrativa dessas “variações sobre o tema”: “excluídos do interior” (Bourdieu e Champagne, 1998 [1992]); “novos alunos” (Dubet, 1991; Dubet e Martuccelli, 1996a; Erlich, 2004); “resilientes” (OCDE, 2011); “trajetos de contratendência”, utilizada por nós na senda da pesquisa que a equipa de António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes (2008) têm vindo a desenvolver (Costa e Lopes, 2010 e 2011; Lopes, 2013; Couto *et al.*, 2014); ou ainda designações como “trajetos inesperados” ou “percursos singulares” (Teixeira, 2010), trajetos de sucesso escolar “improvável” (Lahire, 2004 [1995]; Setton, 2005); etc. Apesar dos riscos de dispersão, a opção por abarcar essa multiplicidade de perspetivas permitiu não perder de vista, por um lado, a conexão com o património sociológico sobre as desigualdades na educação e, por outro, a conexão com algumas das apropriações políticas desses casos no debate sobre a escola democrática.

1.1. Origens familiares “singulares” ou “frutos” da escola massificada?

Introdução às pesquisas internacionais sobre trajetos escolares “inesperados”

Aquelas que considerámos serem as pesquisas pioneiras especificamente dedicadas à análise sociológica daquilo que designamos, na senda de Costa e Lopes (2008) e Costa, Lopes e Caetano (2014), como trajetos de contratendência surgem, em boa medida, a partir do início da década de 80. Parte delas, especialmente as pioneiras, de origem francesa, situam-se naquilo que podemos considerar

um “movimento” geral de questionamento das abordagens macroestruturais e classistas que haviam sido dominantes na década anterior. De certa forma, mais do que um pretense desejo de refutar as “teorias da reprodução”¹, procuravam então aprofundar os “espaços” que aquelas abordagens haviam deixado a descoberto, pelo que, entre outras coisas, saíram realçadas as abordagens micro, onde as estratégias e os estilos educativos das famílias serão tomados como objetos específicos na análise das desigualdades sociais na escola (Diogo e Silva, 2010).

Nesse âmbito é situável o trabalho de Zeroulou (1988 e 1985) e Laacher (1990 e 2005), que se debruçam sobre os trajetos dos estudantes universitários de origem imigrante no sistema de ensino francês; de Terrail (1990) e Laurens, (1992) que se centram nos trajetos escolares de estudantes universitários de origem popular. Lahire (2004 [1995]), em *Tableaux de Familles*, estuda como as configurações familiares influenciam o sucesso escolar de crianças das classes populares no ensino primário. Embora esse conjunto de pesquisas esteja particularmente orientado para a análise da esfera familiar, nuns casos é mais saliente uma perspectiva acionalista, e noutros, neste caso Lahire (2004 [1995]) sobressai a ótica dos efeitos disposicionais e cognitivos da socialização doméstico-familiar, inspirando-se essa pesquisa no património sociológico bourdiano.

Essas perspectivas “francófonas” pioneiras e, de entre elas, a proposta de Bernard Lahire, tiveram particular influência (mais do que linhas de pesquisa que veremos adiante) nas pesquisas que, desde finais da década de 90, têm vindo a ser desenvolvidas no Brasil a propósito do tema. A obra *Família e Escola: Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares* (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000) é um marco das pesquisas brasileiras sobre aquilo que temos vindo a denominar como trajetos de contratendência, embora os autores utilizem outras designações (Viana,

¹ Como denuncia Rochex (2006), a propósito de algumas críticas ao estudo que realizou com Elisabeth Bautier (Bautier e Rochex, 1998) - *L'expérience scolaire des 'nouveaux lycéens': démocratisation ou massification?* – em que se mobiliza o conceito de “relação com o saber” para explicar, em parte, o sucesso escolar de alguns jovens das classes populares, as pesquisas que se debruçaram sobre esse tipo de trajeto parecem despertar críticas apressadas sobre um suposto objetivo de refutar ou denegar as ‘teorias da reprodução’ ou os trabalhos de Pierre Bourdieu. Ora, nas pesquisas que consultámos sobre esse tipo de trajeto não encontramos uma única que o fizesse, aliás, o que vemos é mais um trabalho de complementaridade com as “teorias da reprodução” (embora nem sempre explicitamente assumido e elaborado), reconhecendo a importância das estruturas macrosociais, mas a sua insuficiência para dar conta do espaço de ação/influência relativamente autónomo (mas sempre balizado) dos jovens, famílias e de outros atores e contextos de socialização. Outra das críticas prende-se com uma pretensa hierarquização implícita das diferentes formas de aprender e da subjetividade, isto é, ao utilizar os critérios “arbitrários” da escola na definição do sucesso escolar e do conhecimento legítimo correr-se-ia o risco de ocultar como esse sistema de classificação faz ele próprio parte dos mecanismos da reprodução social pela escola. Este é efetivamente um risco que se coloca a este tipo de pesquisa como a qualquer outra sobre o (in)sucesso escolar. Contudo, parece-nos que esse risco depende mais da problematização do objeto, do que das categorias de observação. Reconhecer que a “aferição do sucesso escolar” é um mecanismo de seleção, em muitos aspetos, arbitrário e de desigualdade social, não invalida que existam e que tenham efeitos sobre a vida dos indivíduos.

2000, 2005 e 2011; Zago, 2000 e 2006; E. Portes, 2000). Para além desses estudos pioneiros, nos quais destacamos o trabalho de Maria José Braga Vianna, encontramos trabalhos mais recentes, entre outros, o de Setton (2005) e o de Silva e Teixeira (2008)². Tratam-se, em boa medida, de pesquisas qualitativas, na sua maior parte, sobre jovens que frequentam ou concluíram o ensino superior. Com diferenças de enfoque, estes estudos podem ser situáveis no debate família-escola, pela saliência que têm questões como as estratégias e as configurações familiares na explicação do sucesso escolar destes alunos.

Tal como em França, as pesquisas norte-americanas sobre trajetórias de contratendência surgem, em grande medida, a partir da década de 80. Se as questões relativas à integração escolar e social de imigrantes e minorias étnicas estavam presentes só em algumas das pesquisas francesas pioneiras (Zeroulou, 1988 e 1985; Laacher, 1990 e 2005), nas pesquisas norte-americanas essa é uma marca caracterizadora, até pelo importante contributo dos “*ethnic and racial studies*”. Para além do enfoque privilegiado nas desigualdades étnico-raciais, de certa forma em detrimento das questões de índole classista (embora nem sempre esteja ausente e surja mais vinculada aos processos de estratificação), estas pesquisas tendem a ser mais heterodoxas e interdisciplinares na sua arquitetura conceptual (sociologia, antropologia, psicologia, *cultural studies*, etc.).

Por último, ainda que as pesquisas que damos conta em seguida não deixem de, tal como as pesquisas francesas pioneiras, abordar as estratégias e estilos educativos das famílias, não parecem decorrer de um “movimento” de contrarresposta às abordagens estruturalistas ou classistas ou, ainda de outra forma, de contraposição à *grand theory* que caracterizou o surgimento desses estudos em França. De certa maneira, aqueles trabalhos estão em linha de continuidade com a tradição “socio-ecológica” norte-americana, salientando o contributo de contextos de interação como a família, as comunidades locais e, embora menos, os contextos escolares. Se existe um “ímpeto de rutura” no surgimento dessas pesquisas, esse parece ser de um outro tipo. Ainda que não esteja explícito nas pesquisas que analisaremos com maior profundidade, sente-se que, em parte, estas decorrem do objetivo de “contrariar” estereótipos miserabilistas (até mesmo genéticos, como espelhado num controverso artigo de 1969 do psicólogo educacional Arthur Jensen) e, de certa forma “manietantes”, sobre algumas minorias étnico-raciais (e, especialmente, sobre os seus rapazes)³.

² Para além das pesquisas enunciadas tivemos conhecimento de outras que não tivemos oportunidade de consultar, designadamente: Mariz, C., S. Fernandes e R. Batista (2004), “Os Universitários da favela” em A. Zaluar e M. Alvito (Orgs.), *Um Século de Favela*, Rio de Janeiro, FGV, pp 323-338; Silva, S. (2003), *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*, Rio de Janeiro, 7 Letras; Lacerda, W. (2006), “Percurso Escolares Atípicos: O Possível Contra o Provável”, *Revista de Ciências Humanas*, 6 (2), pp. 171-195.

³ O *Journal of Negro Education* (ligado na sua origem à *National Association for the Advancement of Colored People*) e o *Journal of Blacks in Higher Education* (que assume o objectivo de uma “investigação conscienciosa do estatuto e perspectivas dos afro-americanos no ensino superior”), têm inúmeros textos sobre a presença da

De entre as várias pesquisas, destacamos aquelas conduzidas por Clark (1983), Fordham e Ogbu (1986), Gándara (1995) e o trabalho que a equipa de Alejandro Portes tem vindo a desenvolver desde o artigo *The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants* (Portes e Zhou, 1993). O enfoque do estudo de Clark (1983), e de certa forma o de Gándara (1995), aproxima-se daquele das pesquisas francesas pioneiras, dando grande destaque aos contextos e estratégias familiares. Fordham e Ogbu (1986), por sua vez, refletem como as estratégias particulares de negociação entre estrutura escolar e estruturas juvenis podem ser importantes para explicar os trajetos de contratendência, pondo em causa algumas das visões mais conformistas sobre esses jovens e, ao mesmo tempo, dando maior destaque aos “mundos juvenis” e às relações interpares do que propriamente aos contextos e processos familiares. Um dos obstáculos à progressão escolar desses jovens prender-se-ia com o facto de os bons resultados académicos e integração no universo escolar colocarem em risco o seu estatuto no grupos de pares, podendo ser sancionados com a classificação “*acting white*” (“armado em branco”). Essa vigilância e rotulagem entre pares operariam como dissuasoras do investimento na escolaridade nesses grupos⁴.

No trabalho de Portes e Zhou (1993), como noutros posteriores (por exemplo, Portes, 1999; Portes e Rumbaut, 2001), foram desenvolvidos conceitos como os de “modos de incorporação” na sociedade de acolhimento e o de “assimilação segmentada” para o entendimento das trajetórias de mobilidade social de alguns jovens de origem imigrante. Trata-se de uma perspectiva que procura sublinhar o facto de nem sempre a “mobilidade social” entre alguns membros de minorias étnico-raciais nos EUA implicar uma aculturação e um “corte” dos laços com as suas comunidades de origem,

população afro-americana no ensino superior. Referenciamos aqui, ainda, as seguintes pesquisas: *The Black College Freshman: Characteristics and Recent Trends* (1972) de Alan E. Bayer (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068042.pdf>) ; *Blacks in college: A comparative study of students success in Black and White institution* (1984) de Jacqueline Fleming; *Black students in U.S. higher education* (1988), *College in Black and White: African American Students in Predominantly White and Historically Black Public Universities* (1991) e *The color of success* (1992) da autoria/coordenação de Walter Allen; *Blacks in higher education: overcoming the odds* (1989) de Julia C. Elam; *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High* (1996) de Signithia Fordham. Dado termos chegado a esses trabalhos numa fase já avançada da presente pesquisa e de as questões da discriminação racial e construção identitária assumirem uma complexidade tal que mereceriam uma atenção e trabalho que escapa aos objetivos da presente pesquisa, optámos por não analisá-los aqui, remetendo-os para uma segunda fase de desenvolvimento desta investigação.

⁴ Valerá a pena esclarecer que para os autores a forma como essas minorias tendem a interpretar e a responder à escolarização está relacionada com a história da constituição do seu estatuto de minoria nessa sociedade. Parte da vulnerabilidade escolar dos jovens afro-americanos estaria associada ao processo histórico de subordinação dessas comunidades, gerador de atitudes de “desconfiança” e “oposição” à sociedade norte-americana e suas instituições, designadamente a escola. Essa perspectiva foi desenvolvida partindo da constatação de que as minorias étnicas imigrantes (que designa como minorias voluntárias) tendiam a revelar melhores resultados escolares do que a minoria *afro-americana* (minorias não voluntárias). Essa forma de olhar vai para além da tese da “distância cultural” e incorpora a questão do “conflito identitário-cultural” e do “racismo institucionalizado”.

havendo casos em que esses trajetos se fazem a partir e em “linha de continuidade” com a sua comunidade (enquanto contexto material, moral e identitariamente estruturador). Essa linha de pesquisa inspira muitos dos artigos de um número especial de 2008 do *Annals of the American Academy of Political and Social Science* - “*Exceptional Outcomes: Achievement in Education and Employment among Children of Immigrants*”-, mas sobressaem na explicação dos trajetos de contratendência aspetos como as “vantagens” socioeconômicas relativas dessas famílias; o capital cultural dos pais; e aquilo que podemos considerar, em termos latos, estilos educativos das famílias e o envolvimento desses jovens em relações de tutoria de diferentes tipos, parte delas com indivíduos em lugares estratégicos da estrutura escolar (professores, membros da direção, funcionários, técnicos, etc.) (Portes e Fernandez-Kelly, 2008; Zhou *et al.*, 2008; Hao e Pong, 2008).

Os desafios que a mobilidade social coloca aos processos de identificação e pertencimento grupal têm sido abordados noutros trabalhos sob um ângulo distinto do anterior. Várias dessas pesquisas, muitas delas de origem norte-americana⁵, referem-se a estudantes das classes populares em instituições de ensino superior elitizadas (conjunto muitas vezes designado como *Ivy League*) (entre outros, Granfield, 1991; Aries e Seider, 2005; Lehmann, 2009a, 2009b, 2012 e 2013; Lee e Kramer, 2013), perspectiva também presente em algumas pesquisas inglesas (Reay, Crozier e Clayton, 2009).

Como fica explícito nos títulos de alguns desses textos - *Making It by Faking It* (Granfield, 1991) ou *Habitus Transformation and Hidden Injuries* (Lehman, 2013) -, essas pesquisas estão sobretudo interessadas em perceber as “lesões” interiores e operações de transformação identitária interior e exterior implicadas nesses processos de mobilidade, “experienciadas” por vezes como “transgressões” ou como “ambivalência”. Sendo de toda a relevância para o debate sobre a pluralização interior e sobre o que os processos de escolarização implicam de desigualdade nos processos de aculturação, essas pesquisas deixam, a nosso ver, demasiadamente a descoberto a relação entre essas “consequências” da mobilidade e as “condições de possibilidade” desses trajetos. Por outro lado, o enfoque dessas pesquisas nos fenómenos de deslocação de grande amplitude no espaço social, especialmente de declínio ou ascensão de classe (e não tanto de mobilidade de classe horizontal; ou outras formas de mobilidade social que não a classista; ou ainda outras formas de socialização multi-referenciada), correm o risco de generalizar para todas as situações de mobilidade/pluralidade a experiência de “conflitualidade interna”; transformando os casos de “clivagem do eu” no paradigma geral dos fenómenos de pluralidade interior (Lahire, 2003 [1998]). Como refere Dubet (1994:189-190)

⁵ Ficam por analisar na presente pesquisa inúmeras pesquisas norte-americanas que se dedicaram ao tema, de entre essas as seguintes: Jake Ryan e Charles Sacrey (1984), *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*; Michelle Tokarczyk e Elizabeth Fay (1993), *Working-class Women in the Academy: Laborers in the Knowledge Factory*; C. Dews e Carol Law (1995) *This Fine Place So Far from Home: Voices of Academics from the Working Class*; Michael Grims e Joan Morris (1997) *Caught in the Middle: Contradictions in the lives of Sociologists from Working-Class Backgrounds*; Alfred Lubrano (2004) *Limbo: Blue-Collar Roots, White-Collar Dreams*.

“o tema das tensões da experiência social não deve remeter para uma concepção necessariamente dramática, dilacerada, da existência. Muitas tensões rotinizam-se e esquecem-se; o sociólogo terá então de descobri-las por detrás daquilo que se apresenta como uma espécie de «divisão do trabalho» harmoniosa da personalidade”.

Uma noção que tende a surgir muitas vezes associada aos trajetos de mobilidade ascendente ou trajetos escolares de contratendência é a de “resiliência”, embora nem sempre no sentido originalmente atribuído pela psicologia. Por exemplo, Peck *et al.*, (2008) demonstram que, promovidas ou não pelas escolas, determinadas atividades extracurriculares e a regularidade do envolvimento nestas, são um aspeto importante para a explicação daqueles que consideram ser casos de “resiliência educacional”⁶. Também recentemente surge o relatório *Against the Odds: Disadvantage Students Who Succeed in School* (OCDE, 2011), com base nos dados PISA 2006 (literacia científica). Este relatório debruça-se sobre os fatores explicativos dos melhores resultados de alguns estudantes com origens sociais mais desfavorecidas, aos quais atribuem também o adjetivo resiliente. Apesar de ser uma pesquisa que recobre múltiplos países, as condições de comparabilidade internacional são frágeis. Focam-se principalmente os atributos sociais dos estudantes (género, origem étnico-nacional), as atitudes e práticas escolares e de desenvolvimento da literacia científica e o “efeito” dos ambientes escolares na construção desse tipo de trajeto. Contudo, dado que o desenho da recolha de informação (não só em termos de amostragem, mas da conceção do guião de inquirição) foi mais concebido para captar grandes tendências internacionais dos sistemas educativos do que para analisar os trajetos de contratendência, trata-se de um estudo com um carácter bastante exploratório no que aos trajetos de contratendência diz respeito.

De certa forma, nos estudos de Peck *et al.* (2008) e da OCDE (2011) o conceito de resiliência é sobretudo utilizado como denominação descritiva (aqueles que revelam simultaneamente origens socioeconómicas mais desfavorecidas e resultados elevados nos testes PISA), não sendo mobilizadas estratégias de operacionalização similares àquelas que a psicologia tem desenvolvido a esse propósito (veja-se, por exemplo, a “escala breve de *coping* resiliente” cuja adaptação à sociedade portuguesa foi testada por Ribeiro e Morais (2010) ou a adaptação portuguesa da “Lista de Verificação de Resiliência” utilizada por Abreu e Xavier (2008).

⁶ A pesquisa faz parte de um número temático do *Journal of Social Issues* intitulado “*Unexpected Pathways Through Education: Why Do Some Students Not Succeed in School and What Helps Others Beat the Odds?*” publicado em 2008. Nesse número especial estão contemplados estudos de várias proveniências nacionais, com o enfoque especial na psicologia e que, na maioria, se referem a pesquisas extensivas de tipo longitudinal, em que uma mesma coorte de indivíduos é inquirida em diferentes momentos do seu trajeto de vida (Feinestein e Peck, 2008). Esses trabalhos partem de concepções específicas de “trajeto escolar inesperado”, nem sempre coincidente com aquela que utilizamos aqui, sendo que somente alguns, aqueles em que as origens socioeconómicas têm destaque na definição de “excecionalidade”, serão explorados aqui com maior atenção, como é o caso do trabalho de Melhuish *et al.* (2008) e Peck *et al.*, (2008).

Apesar de ser um conceito do campo da psicologia vale a pena situá-lo pela óbvia sobreposição quanto ao nosso objeto de estudo e pela, como veremos, articulação que acaba por sugerir com o conceito de reflexividade. Não sendo este o lugar para uma discussão alongada do desenvolvimento dessa linha de pesquisa em psicologia, que pode ser encontrada noutros lugares (Masten, 2001; Waxman, Gray e Pádrón, 2003; Luthar, 2006), é a partir da década de 70, que autores do campo da psicologia e psicopatologia dos EUA e Reino Unido, como Norman Garmezy, Michael Rutter, Emmy Werner e Ann Masten desenvolveram as pesquisas pioneiras sobre a resiliência, existindo já uma longa linha de estudos sobre o tema. Em França, esses estudos surgem mais tardiamente, já na década de 90, entre os quais se destaca o trabalho de Boris Cyrulnik e Marie Anaut (sinalizados por Stettinger, 2004), e na psicologia portuguesa o interesse pelo assunto parece ser também relativamente recente, mas crescente (Abreu e Xavier, 2008; Ribeiro e Morais, 2010; Simões *et al.*, 2010).

Na psicologia, a resiliência tem sido entendida como a capacidade de “adaptação positiva” de um indivíduo, apesar das experiências e condições de significativa adversidade, aliás, a designação provem da física onde há muito tem servido para dar conta da capacidade/propriedade de alguns materiais recuperarem a forma anterior ou de resistir à rutura após serem submetidos a pressões elevadas. Contudo, na trajetória de desenvolvimento do conceito têm surgido posicionamentos diferenciados não existindo atualmente um consenso (Luthar, 2006; Ungar, 2006).

Inicialmente o conceito tendia a ser perspectivado como característica intrínseca dos indivíduos, algo que fica bem patente no título da pesquisa de E. James Anthony em meados da década de 80: *The Invulnerable Child*. Essa conceção não deve ser dissociada do facto de as primeiras pesquisas se referirem a estudos epidemiológicos (por exemplo, os estudos de Michael Rutter, de E. James Anthony e Norman Garmezy sobre crianças que não herdavam as doenças dos familiares) ou sobre a recuperação de traumas psicológicos (por exemplo, a pesquisa longitudinal de Emmy Werner). Só mais tarde é que temas como a integração escolar dos jovens provenientes de contextos familiares e comunitários socialmente desfavorecidos ganharão espaço sob a designação de “resiliência educacional”. Segundo Luthar (2006), a partir dos anos 80 e 90, assiste-se a um progressivo esbatimento da perspectiva “essencialista”, passando-se gradualmente para um entendimento da resiliência como atributo que não é inato e permanente, que é um processo de desenvolvimento e cumulativo (conforme os indivíduos vão superando obstáculos tornam-se mais capazes de enfrentar outros); e que está muito dependente de fatores externos, como os contextos familiares, residenciais e escolares. Michael Ungar (2011), por exemplo, critica as perspetivas pioneiras e sugere uma abordagem “socioecológica” da resiliência, que não a tome como qualidade intrínseca de alguns indivíduos, mas decorrente das relações entre indivíduos e um contexto.

Do campo da sociologia, Stettinger (2004) critica o conceito de resiliência pela arbitrariedade que tem implícita (o que é ou quem define o que é socialmente aceitável ou positivo? Como posicionar-se face à “resiliência” provavelmente necessária nos trajetos em “mundos” tidos como

ilegítimos na cultura dominante?); pela hierarquização que sugere (entre aqueles que perante a adversidade “sucumbem” e os que as “superam”) e naturalização (que é uma forma poderosa de legitimação, das desigualdades); e pelo facto de a “vizibilização” desse tema correr o risco de se realizar em detrimento da desocultação das desigualdades socioestruturais⁷.

Stettinger (2004), na senda da proposta de Danilo Martuccelli para uma sociologia do indivíduo, sugere a necessidade de articular essas situações singulares com os processos macrosociais de individuação que atravessam as sociedades modernas (a sociedade singularista). Essa proposta tem procurado dar conta das ações individuais (no seu significado e trajetória) sem as reduzir à posição social ou à racionalidade instrumental dos indivíduos, mas ligando-as ao debate sobre a modernidade e de como esta tem vindo a forjar um tipo histórico de indivíduo, que “deve” ser autor da sua biografia e protagonista da sua vida.

Outra linha de pesquisa, com inúmeras ramificações, está profundamente ancorada à crescente massificação e diferenciação dos ensinos secundário e superior. Em jeito de metáfora, e explicando o título do presente subponto, se as pesquisas que vimos até aqui tendiam a tomar os trajetos de contratendência como casos “excepcionais” - filhos de famílias “singulares”, membros de comunidades particularmente enquadradoras ou ainda enquanto casos de uma “resiliência” particularmente apurada

⁷ Parte da crítica de Stettinger (2004) ao conceito de resiliência faz recordar o combate passado de algumas escolas da sociologia face a medidas políticas, mas também escolas de psicologia, que colocavam a “inteligência” (medida pelos testes de quociente de inteligência) como fator explicativo das desigualdades sociais na educação escolar. Bowles e Gintis (1972) e Bourdieu (2003[1984]) consideram que as “vagas” de explicações e políticas psicologizantes das desigualdades sociais perante a escola fazem elas próprias parte de processos de legitimação da posição de poder de alguns grupos sociais e resignação das classes dominadas. Bourdieu (2003 [1984]) entende por “racismo de inteligência”, a necessidade de distinção das classes dominantes para que possam justificar o seu privilégio dinástico (o seu sentimento de ter uma “*essência superior*”), mas que tem cada vez mais que assumir formas eufemizadas na sua comunicação. Já para Bowles e Gintis (1972) os testes de Q.I. eram mais um “reforço” na reprodução dos princípios capitalistas de eficiência, de desenvolvimento tecnológico, competição, burocratização e subordinação dos futuros assalariados. A legitimidade desses princípios residia na aparência de neutralidade (e naturalidade) dos processos de seleção social com base no mérito. Os autores demonstram ainda estatisticamente que, se à primeira vista a correlação entre sucesso económico e Q.I. de um adulto parece forte, ela é grandemente influenciada, pela classe social e pelo nível de escolaridade. Assim, boa parte do combate científico desses autores vai no sentido de tomar a “inteligência” (e por analogia nossa, a resiliência) como atributo socialmente construído, quer através dos processos de socialização dos indivíduos e consequente moldagem cognitiva e normativa, quer através da instituição de uma definição social de “normalidade cognitiva” que é feita à imagem dos atributos socialmente distintivos daqueles (e não outros) que controlam essas mesmas instituições num dado momento histórico. Interessa notar que, parte da “invisibilidade” dos trajetos de contratendência nas pesquisas clássicas sobre a relação entre classes sociais e escola, terá exactamente que ver com o facto daquelas surgirem em confronto com as “teorias da inteligência e do dom”, com o otimismo da “ideologia da escola meritocrática”, ideias que tinham gozado até ali de grande aceitação e que encontravam reforço nessas “excepções à regra”.

-; nas pesquisas que veremos adiante, são entendidos mais como “frutos” dos processos de reprodução da era da escola massificada.

Uma ramificação da discussão em torno da chamada “segunda explosão escolar”, e o que esta significou em termos de massificação e diversificação dos sistemas educativos a partir da década de 90, conduz-nos às questões da democratização escolar (entre outros, Thélot e Vallet, 2000; Merle, 2000). Se, até à década de 60, o estudante-tipo do ensino superior francês era um “herdeiro”, como mostrava Bourdieu e Passeron (2006 [1964]), daí em diante observa-se uma abertura do acesso a esse nível de ensino às classes médias e, mais tarde, já na década de 90, passando a receber também parte dos filhos das classes populares (Derrouet, 2002).

Nos últimos anos, essa abertura do acesso ao ensino superior tem não só se alargado, como trazido consigo outras formas de reconfiguração do ensino superior. Para além dos “novos liceais” que entretanto chegaram ao ensino superior, mais ou menos dentro da idade-padrão de entrada nesse nível de ensino e com um percurso escolar mais ao menos linear, chegam também outros, em parte com um perfil socioeconómico semelhante aos anteriores, mas “fora” da idade tradicional, muitos já em idade adulta, com famílias a cargo e tendo como atividade principal o trabalho. As designações para dar conta desta nova vaga de alunos é variada - *mature student*, estudantes não tradicionais, novos alunos - e os estudos sobre esses alunos tendem a focar não tanto os seus percursos de vida, mas mais as reconfigurações organizacionais e institucionais do ensino superior (alterações curriculares e nos perfis institucionais dos estabelecimentos; criação de organismos e atividades escolares destinadas à integração desses estudantes; reformulação dos conceitos e indicadores de sucesso escolar) e respetivos riscos de aprofundamento das desigualdades (por exemplo, conceções estreitas e desvalorizantes dos currículos profissionalizantes; processos de diferenciação e segregação escolar; ausência de mecanismos institucionais de acompanhamento da integração social e escolar). A esse propósito são particularmente interessantes, entre outros trabalhos, os de Costa e Lopes (2008), no caso do ensino superior português, e vários dos trabalhos presentes no número *Nouveaux étudiants, nouveaux parcours?* da revista *Education et Sociétés* (entre outros, Erlich e Verley, 2010; Maroy e Campenhoudt, 2010).

Muitas pesquisas chamam à atenção para o facto de, ainda que a “abertura social no acesso escolar” seja cada vez mais uma realidade, as desigualdades face à escola persistem, embora não da mesma forma, ao nível: dos “circuitos de escolarização”, para utilizar a ilustrativa designação de Ball, Bowe e Gewirtz (1995) (de que seria exemplo, o fechamento social de alguns estabelecimentos de ensino e cursos tradicionalmente orientados para as elites ou as estratégias destas últimas para a internacionalização escolar, mas também, o surgimento de ofertas curriculares e estabelecimentos especificamente orientados para as classes populares e que correm o risco de se transformar em espaços de relegação); do sucesso e integração escolares; mas também dos “benefícios” profissionais que conseguem extrair desses diplomas. Para além da conhecida oposição entre democratização quantitativa e qualitativa proposta por Antoine Prost, Goux e Maurin (1995) dão conta, para o sistema

educativo francês (1970-1993), de uma democratização uniforme (em que existe um aumento do acesso à educação em todos os grupos sociais, mas mantendo-se o “fosso” da desigualdade ou as posições relativas); Merle (2000) distingue a democratização uniforme da democratização igualitária (a abertura social do acesso à educação é acompanhada por uma redução do hiato entre grupos sociais nesse acesso) e da segregativa (em que a abertura social do acesso à escola se dá através de processos de segregação social segundo fileiras escolares). De certa forma, essas pesquisas ancoram o fenômeno da crescente presença das classes populares (e de outros grupos socialmente subalternizados) aos processos de “exclusão relativa” (Dubet, 1996), situação que Bourdieu e Champagne (1998 [1992]) ilustraram com a expressão “excluídos do interior”.

Um prolongamento daquela linha de pesquisa remete para os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos, entre outros, pela OCDE com base nos resultados PISA, comparações internacionais quanto à magnitude das desigualdades sociais na educação e a sua relação com a arquitetura institucional dos sistemas educativos. Exemplos disso seriam as pesquisas *What Makes a School Successful?* (OCDE, 2010a) e *Overcoming Social Background* (OCDE, 2010b) (sobressaem aí os riscos da diferenciação dos alunos; a importância da autonomia das escolas, desde que acompanhada de uma fraca competição entre estabelecimentos). O trabalho que Maurice Crul (2013) e outros autores (Schnell, Keskiner e Crul, 2013) têm vindo a desenvolver no quadro do projeto de comparação internacional *The Integration of the European Second Generation* (TIES) (2007–2008) assemelha-se em alguns aspetos aos anteriores. Embora, esse projeto não tivesse como objetivo específico o estudo dos trajetos de contratendência (algo que acontece em dois dos projetos internacionais em que esse autor está envolvido desde 2012: *Pathways to Success* e ELITES), tem a particularidade de demonstrar como determinados mecanismos macroestruturais, designadamente a arquitetura institucional dos sistemas de ensino (momento da primeira seleção curricular; a “cobertura” de pré-escolar; número de horas na escola no equivalente ao 1º ciclo do ensino básico; permeabilidade entre vias curriculares no ensino secundário; variedade de mecanismos de transição para o ensino superior) pesam na construção dos trajetos (entre eles os de contratendência) dos descendentes de imigrantes⁸.

Uma segunda ramificação dos trabalhos que se debruçam sobre as reconfigurações do ensino superior e trajetos de contratendência refere-se às pesquisas que têm procurado dar conta das

⁸ Vale a pena referir que, do ponto de vista da análise extensiva dessa pesquisa, foram considerados trajetos de contratendência, casos de jovens (entre os 18 e os 35 anos) de origem turca (mas já nascidos em países europeus) que ingressaram no ensino superior universitário e cujos pais tinham no máximo o equivalente ao nível secundário inferior. Questões como os recursos e posição socioeconómica ou a classe social de origem não são diretamente operacionalizadas, ficando subentendidas no nível de escolaridade de pais, opção que se deveu à necessidade de garantir condições mínimas de comparabilidade dos dados. Por outro lado, a contratendência não é operacionalizada a partir de indicadores de aproveitamento escolar, mas antes em termos de orientação vocacional, sendo que o ingresso no ensino vocacional e profissionalizante tende a ser visto como uma trajetória de exclusão escolar.

estratégias institucionais de relegitimação das desigualdades educativas. Allouch e van Zanten (2008), Alon e Tienda (2007) e van Zanten (2010) debruçam-se sobre as iniciativas de “*affirmative action*” que algumas universidades de elite (francesas e norte-americanas) têm vindo a desenvolver, criando canais de recrutamento cirúrgico de jovens das classes populares e de minorias étnico-raciais com destacadas “qualidades” académicas que, de outra forma, dificilmente ingressariam nas referidas instituições⁹, isto é, numa lógica da “reserva de talentos”. Essas medidas políticas visariam (re)legitimar e conservar a posição dominante dessas mesmas instituições no campo educativo, servindo de “tampão” às pressões sociais para uma abertura social que colocaria em causa a posição relativa dessas instituições no campo educativo. A presença dos jovens das classes populares nessas instituições é vista aí, sobretudo, pela ótica dos “custos de legitimação” de um sistema desigual cujas operações de reprodução têm que ser cada vez mais subtis. Ainda que não seja mobilizado por esses autores, o conceito de “tokenismo” tem sido utilizado na psicologia social norte-americana para caracterizar exatamente práticas e políticas de diferentes organizações que visam “compensar” acusações de discriminação a elas dirigidas através da seleção de alguns membros de grupos discriminados para os seus lugares de “topo” e cuja situação de “token” acarreta muitas vezes dilemas pessoais específicos. Veja-se a discussão desses conceitos, por exemplo, no estudo sobre mulheres nas forças armadas de Carreiras (2004) com base na proposta de Rosabeth Kanter.

Por fim, também associado às reconfigurações sociais dos públicos da escola encontramos os trabalhos da equipa de François Dubet (Dubet, 1991 e 1994; Dubet e Martuccelli, 1996a e 1996b), na linha da teoria geral que o autor desenvolveu em *A Sociologia da Experiência* (Dubet, 1994). Nessa linha de trabalho é dado particular destaque aos atores sociais enquanto sujeitos, não tanto pela ótica das “estruturas sociais incorporadas”, da “razão” ou racionalidade, mas, na senda de Alain Tourain, pela ótica do “sentido”. Se bem que se possa entender essa abordagem como privilegiando o nível micro ou o nível do indivíduo/ator, essa perspetiva está profundamente enraizada no debate e fenómeno mais gerais da modernidade, por duas vias interdependentes: uma delas prende-se com a crescente pluralidade do vivido e experienciado pelos indivíduos; a outra remete para o crescente trabalho dos indivíduos sobre si mesmos perante essa pluralização e as tensões interiores que esta gera.

Na mesma linha, interessa focar o trabalho de Bernard Charlot e da equipa Escol da Universidade de Paris-VIII (Charlot, Bautier e Rochex, 1993; Rochex, 1995; Bautier e Rochex (1998) e Charlot (2001) sobre a “relação com o saber escolar”. Entre os “novos alunos” sobressai a lógica instrumental na relação com a escola, pelo valor de “passaporte” profissional, por um relação extrínseca com a escola. Mas observam também que, ainda que possam pesar as origens sociais, a relação com o saber escolar depende também da experiência biográfica, designadamente escolar. Entre esses estudos foi privilegiada a auscultação de jovens das classes populares em escolas ZEP (*Zones*

⁹ O número especial “Diversité et formation des élites: France - USA” da revista *Sociétés Contemporaines* (2010) apresenta o trabalho de vários autores franceses e norteamericanos sobre a temática.

d'Éducation Prioritaires), contudo Rochex (1995) e Bautier e Rochex (1998) irão não só interessar-se pelos trajetos de maior insucesso escolar, mas também por trajetos escolares integrados de alguns jovens das classes populares. Mostram que os estudantes em trajetos de menor sucesso tendem a ter uma relação instrumental com o saber escolar, em que a escola é vista como servindo principalmente para a preparação para uma profissão, tendo pouco a ver com outras esferas da sua vida. A “vida” na escola e o saber escolar parecem fazer pouco sentido na realidade em que vivem e que esperam para si.

Os jovens das classes populares cada vez mais presentes nos “patamares” mais avançados da escolarização, aqueles designados por “novos alunos” (*nouveaux étudiants; nouveaux lycéens*) (Dubet, 1991; Dubet e Martuccelli, 1996; Erlich, 2004) seriam “novos” porque corresponderiam a um fluxo social/recomposição social escolar inéditos e crescente, mas também, porque representariam uma nova forma de relação com a escolarização que não corresponderia ao conformismo e naturalização dos “herdeiros” face ao mundo escolar, da escrita e da “alta cultura” (que Bourdieu e Passeron (2006 [1964]) haviam sinalizado trinta anos antes), nem à resistência cultural por inversão simbólica dos jovens das classes populares, que Paul Willis mostrava na década de 70 em *Learning to Labour*. Também Abrantes (2003), com o conceito de “adesão distanciada”, oferece uma imagem alternativa à da “polarização”, pelo menos enquanto retrato geral. Podendo existir situações em que o conflito e a resistência sobressaem, parece antes prevalecer o que o autor designa por “adesão distanciada”, em que os alunos se relacionam de forma diferenciada consoante a situação em presença, equilibrando o estatuto académico com a adesão aos grupos e culturas juvenis.

1.2. Um objeto recente

Notas sobre os trajetos escolares de contratendência na sociologia portuguesa

Como no subponto anterior, faremos aqui um primeiro sobrevoo, neste caso, sobre os estudos portugueses dedicados à análise dos trajetos de contratendência e deixaremos para os capítulos seguintes uma exploração mais aprofundada dos contributos substantivos dessas pesquisas. Na sociologia portuguesa, o prolongamento e sucesso escolares nas classes populares não tendo estado completamente invisíveis nas pesquisas sobre as desigualdades sociais na educação, tiveram, habitualmente e com diferentes intensidades, um estatuto analítico secundário.

Só muito recentemente é que esses trajetos têm vindo a ser tomados enquanto objeto de análise específico. Tratam-se ainda de pesquisas de pequena escala, desenvolvidas no quadro de projetos individuais de doutoramento, como o nosso estudo e o de Évora (2013)¹⁰; e de mestrado, como a pesquisa de Teixeira (2010) e de outros (Fernandes, 2007; Antunes, 2008; Santos, 2012), frequentemente pesquisas qualitativas sobre trajetos no ensino superior de jovens com origem nas classes populares. Boa parte desses trabalhos coloca, como veremos, o centro da análise nas estratégias e contextos familiares, como aliás acontece em boa parte das pesquisas internacionais sobre o tema, como se viu anteriormente.

Encontramos ainda pesquisas que, não se debruçando unicamente sobre os trajetos de contratendência nas classes populares, oferecem importantes contributos a esse propósito, como: a de Costa e Lopes (2008), que cunha a designação “trajetos de contratendência” aqui utilizada e que tem tido continuidade em trabalhos recentes (Costa e Lopes, 2010 e 2011; Lopes, 2013; Costa, Lopes e Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014); e o trabalho de análise extensiva da equipa Carvalho *et al.* (2012) que a partir dos dados PISA, tem procurado caracterizar, para o caso português, os “alunos resilientes”, designação proposta no relatório *Against the Odds: Disadvantage Students Who Succeed in School* (OCDE, 2011)¹¹.

¹⁰ Do nosso conhecimento, à altura da redação deste texto, encontrava-se em desenvolvimento, pelo menos, uma tese de doutoramento em sociologia sobre trajetos escolares de contratendência em Portugal. Referimo-nos ao projeto de Elsa Justino, que se debruça sobre os trajetos escolares “inesperados” no ensino superior, designadamente, nas fileiras mais seletivas do sistema (Medicina, Farmácia e Belas-Artes, etc.), prevendo-se a utilização dos dados dos Serviços de Ação Social da Universidade de Lisboa.

¹¹ Embora sem o mesmo destaque, encontramos sinalizações desses trajetos na pesquisa *Do Outro Lado da Escola* (Benavente *et al.*, 1987), em que se pode considerar que um dos casos analisados corresponde exatamente a um caso de contratendência. Machado e Silva (2009), num estudo sobre as transições para vida adulta num bairro de realojamento social, salientam a existência daquilo a que chamaram “caminhos de mobilidade ascendente”, associando-os à inexistência de reprovações nas primeiras etapas escolares, frequência de ambientes escolares (escolas, turmas) menos marcados pela exclusão, existência de estratégias parentais orientadas para o investimento escolar e para o enquadramento normativo e escolar em geral (explicações; participação nas reuniões escolares; vigilância da rotina diária e escolar dos descendentes; escolhas e mudanças

Évora (2013) concluiu recentemente um estudo sobre o sucesso escolar dos alunos de origem cabo-verdiana, de famílias com reduzidos recursos socioeconómicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (entrevistas em profundidade a 24 jovens e respetivos pais) e comparativa, confrontando os trajetos escolares de jovens das classes populares que concluíram no máximo o 9º ano de escolaridade e os trajetos escolares de jovens que ingressaram no ensino superior português. O estudo foca especialmente o envolvimento dos pais (mas também dos irmãos) nos trajetos escolares dos seus descendentes através de múltiplas estratégias de controlo do quotidiano dos filhos. Não podendo, muitas vezes, apoiar diretamente a realização dos trabalhos escolares, essas famílias desenvolvem estratégias periféricas que procuram garantir que os seus descendentes cumpram as suas “obrigações” escolares.

A pesquisa de Teixeira (2010) sobre os trajetos no ensino superior português de estudantes das classes populares que beneficiaram de bolsas de estudo municipais¹² realça, entre outras coisas, o investimento pedagógico dos pais destes jovens, o “*cálculo racional do percurso escolar dos filhos e disposições familiares ascéticas*” (Teixeira, 2010: 389). Na sua perspetiva, estes casos remetem, em certa medida, para estratégias familiares focadas na escolarização dos descendentes (levadas a cabo especialmente pelas mães), que passam pela “libertação” dos filhos, ao longo do trajeto escolar, da entrada no mercado de trabalho e das tarefas domésticas e pela participação ativa na vida escolar dos filhos (ainda que não apoiem na realização dos trabalhos escolares). Segundo a autora, uma das alavancas dessas estratégias é a frustração das ambições escolares dos pais que, tendo experienciado eles próprios a rutura da aspiração de uma escolarização longa, transferem para os filhos o projeto de uma escolaridade prolongada. Teixeira (2010) observa esse “lastro” do projeto escolar de uma geração para a seguinte pela ótica “sócio-genealógica” proposta por Laurens (1992) que, em termos gerais e a nosso ver, não está muito distante da ideia de “inclinação” para a mobilidade que Pierre Bourdieu assinalava nos “grupos” em trajetória de ascensão (numérica e social)¹³.

de escola; etc.). Seabra (2010), numa comparação entre os trajetos escolares de jovens de origem indiana e cabo-verdiana com posições de classe semelhantes, observa que os primeiros atingem resultados relativamente mais positivos, algo que na perspetiva da autora se deve, por um lado, a uma socialização familiar sustentada na “adaptabilidade cultural” e, por outro, à maior probabilidade de inserção em turmas cujos alunos não revelam trajetos escolares desintegrados. Com um enfoque distinto mas que interessa não deixar de salientar, a pesquisa de Matos e Duarte (2007) e o trabalho de Abrantes (2010 e 2011) dão conta daquilo que pudemos considerar escolas de “contratendência”, isto é, escolas que apesar de situadas em contextos muito marcados pela exclusão social revelam resultados acima do que seria esperado face ao perfil dos seus públicos.

¹² Teixeira (2010) mobiliza no seu estudo, por um lado, uma análise de índole mais quantitativa de quarenta processos administrativos de bolseiros e entrevistas em profundidade a quatro jovens em trajetos de contratendência no ensino superior e às respetivas mães.

¹³ Interessa dizer que, enquanto no quadro bourdiano a “inclinação para a mobilidade” é tida como uma disposição, isto é, uma estrutura incorporada e que opera independentemente da consciência que os indivíduos possam ter dela; para Laurens (1992) o que está em causa é um “ator sócio-genealógico”, um projeto de

Carvalho *et al.* (2012) numa comparação entre os resultados das inquirições PISA de 2000 e 2009 (literacia em leitura) analisam o que designam, seguindo a proposta da OCDE (2011), casos de “resiliência” no sistema educativo português comparando e mobilizando para esse efeito o indicador mais propício à análise intra-nacional¹⁴. Salientam a importância das estratégias de estudo: maior prazer na leitura e a utilização mais frequente de estratégias de controlo, como monitorização dos resultados das suas estratégias de aprendizagem e estratégias de elaboração em que articulam as aprendizagens escolares com referências de outros contextos de aprendizagem e socialização. Para além disso, salientam a importância da composição socioeconómica das escolas na explicação desses trajetos (face aos restantes da mesma condição socioeconómica, tendem mais frequentemente a estar inseridos em escolas socialmente heterogéneas); a maior presença e utilização de recursos culturais e educacionais nos contextos domésticos; a maior “vantagem” das raparigas e dos autóctones.

Outra das conclusões interessantes desse estudo remete para a proposta explicativa de um dos resultados, de certa forma “inesperado” do relatório da OCDE de 2011 *Against the Odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Na comparação internacional efetuada nesta última pesquisa, o sistema educativo português surge ao lado do sistema finlandês, que há muito se destaca pela maior equidade social na educação, enquanto um dos países com maior peso de estudantes “resilientes” entre os alunos com origens socioeconómicas mais desfavorecidas. Como refere Carvalho *et al.* (2012), esses resultados poderão ser o efeito da melhoria que, nos últimos anos, o sistema educativo português tem vindo a revelar nas rondas PISA, designadamente no PISA 2009, onde se observa que a marcada melhoria dos níveis médio de proficiência nos últimos anos se deve exatamente à melhoria dos resultados dos alunos com origens socioeconómicas mais desfavorecidas, portanto, parece estar relacionado com o estreitamento do *gap* entre alunos com origens sociais mais e menos desfavorecidas.

A equipa do projeto *ETES: Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas* tem vindo a desenvolver, nos últimos anos, uma tipologia de percursos escolares com base numa abordagem qualitativa de tipo biográfico (retratos sociológicos) cujo um dos perfis remete exatamente para os “percursos de contratendência de sentido ascendente” (Costa e Lopes, 2008; Costa e Lopes, 2010 e 2011; Lopes, 2013; Costa, Lopes e

linhagem: “*Nous a inévitablement mené vers les démarches biographiques et les méthodes longitudinales mais aussi vers une approche sociologique en terme d’acteur, d’homo-historicus puisque nous croyons pouvoir dire maintenant qu’il existe un acteur familial lignager, un acteur social ‘généalogique’ : la lignée familiale. (...) Bref, même en milieu populaire, les lignées familiales sont les acteurs principaux de la réussite scolaire de l’enfant.*” (Laurens, 1992 :238-240).

¹⁴ Carvalho *et al.* (2012) classificam como alunos resilientes aqueles que, apesar de terem origens sociais desfavorecidas, atingem *scores* de literacia em leitura elevados (PISA 2000 e 2009); mais concretamente, a categoria recobre os alunos no tertil mais baixo do ponto de vista do estatuto socioeconómico e cultural do seu país e, simultaneamente, no tertil mais elevado do desempenho em leitura, também no seu país.

Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014). Uma das conclusões gerais desse trabalho é que, não só esses trajetos põem a claro a multiplicidade de fatores que se combinam na formação de qualquer trajeto escolar, como não parece existir uma constelação de causas dominante na explicação destes trajetos específicos. Existem contudo dois aspetos prevalentes. Por um lado, o pendor estratégico e motivacional, isto é, a capacidade de agência dos atores, quer das famílias (embora nem sempre se trate de uma mobilização altamente focada na educação), quer dos estudantes. Contudo, a capacidade de agência dos estudantes “*não nasce num vácuo social, parecendo antes ser induzida e estimulada ora pelas famílias de origem, ora por professores incentivadores, ora ainda pela rede de sociabilidades*” (Costa e Lopes, 2008: 565). Por outro lado, o efeito do próprio percurso escolar passado, a preparação escolar prévia ao ensino superior.

Como vimos, as pesquisas portuguesas sobre trajetos de contratendência são recentes, a maior parte publicadas nos últimos cinco anos, contrastando com a produção sociológica em torno do tema noutros países, embora mesmo aí não se possa falar de uma linha consolidada de pesquisa. Deixando para os próximos capítulos uma discussão mais aprofundada de todos esses contributos, interessa agora notar que o carácter recente, mas também escasso, das pesquisas portuguesas sobre trajetos de contratendência das classes populares parece-nos estar relacionado com o perfil tardio da massificação escolar em Portugal e o tipo de problemas sociais e escolares que têm tido saliência nas agendas científicas e políticas no domínio educativo.

Muitos países europeus, designadamente França, enfrentavam, nas décadas de 70 e 80, os desafios da primeira vaga de generalização do ensino secundário e superior e, a partir da década de 90, a chamada “segunda explosão escolar”, conjunturas que ajudam a perceber a profícua produção sociológica em torno das desigualdades sociais perante a educação e a passagem das questões do “acesso” para as do “sucesso” e “orientação escolar” (Seabra, 2009), mas que terão contribuído também, de alguma forma, para o surgimento dos estudos especificamente sobre trajetos de contratendência ou sobre os “novos alunos” (*nouveaux étudiants; nouveaux lycéens*) (Dubet, 1991; Dubet e Martuccelli, 1996; Bautier e Rochex, 1998; Erlich, 2004). O sistema educativo português, por seu lado, nas décadas de 60 e 70 estava longe de ver generalizado o acesso aos patamares escolares pós-primários, aliás, era ainda bastante saliente o peso do analfabetismo, do insucesso escolar no ensino primário e a sua relação com as desigualdades de classe, género e também território (entre outros, Grácio e Miranda, 1977; Benavente e Correia, 1981; Benavente *et al.*, 1987; D’Espiney e Canário, 1994). Para além disso, o sistema educativo português do Estado Novo era atravessado pelas desigualdades sociais produzida pela divisão entre liceus e escolas técnicas (entre outros, Ângelo, 1975; Cruzeiro e Antunes, 1977 e 1978; Grácio, 1986) e um ensino superior muito restrito e claramente destinado às elites e classes urbanas mais favorecidas (Nunes, 1968)¹⁵. Como é possível

¹⁵ Os primeiros estudos sobre as desigualdades sociais na universidade surgem ainda durante o Estado Novo, no quadro da *Juventude Universitária Católica* (JUC). Posteriormente surge o projeto *A Universidade na Vida*

subentender-se no texto de Vieira (2007a) a propósito do impacto do trabalho de Pierre Bourdieu na então recém-criada sociologia portuguesa, nesse período as pesquisas orientavam-se sobretudo para o desvendamento das formas mais “cruas” das desigualdades sociais perante a escola. Portanto, na transição para o regime democrático e nos anos subsequentes, num contexto quer de escassez de pesquisas quer de contrastes sociais abissais, seria de esperar que a agenda científica e também a agenda política, ambas obviamente interligadas, se orientassem para aquelas que eram as manifestações mais gravosas das desigualdades sociais perante a escola e não para o estudo dos trajetos escolares de contratendência.

Até à transição para o regime democrático em meados da década de 70, o recrutamento social do ensino superior português era particularmente circunscrito e elitizado, somente uma minoria socialmente privilegiada dos jovens acedia a esse sub-sistema, embora nem todas as elites revelassem particular “interesse” pela escola. Contudo, o arranque (lento) do processo de abertura social do ensino

Portuguesa que foi desenvolvido no âmbito do *Grupo de Bolseiros de Sociologia da Fundação Calouste Gulbenkian* e no quadro do então *Gabinete de Investigações Sociais* (GIS) (criado em 1963 e hoje, *Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa* (ICS-UL), contextos e iniciativas em que Adérito Sedas Nunes assumia funções de coordenação (Gomes, 2005; Ferreira e Nunes, 1968). A análise extensiva teve aí particular destaque, com uma profusa exploração dos poucos dados estatísticos disponibilizados por fontes institucionais, mas também a análise dos dados recolhidos no *I e II Inquéritos aos Estudantes do Ensino Superior*, lançados pela JUC, nos anos letivos de 1952/3 e 1963/4. Será sobretudo sobre o II Inquérito, em que se contou já com o apoio do *Codes - Gabinete de Estudos e Projetos de Desenvolvimento Socioeconómico*, e em que foram inquiridos cerca de 3 mil estudantes das Universidades de Coimbra, Porto, Lisboa (Clássica e Técnica) e das Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e Porto, que muitos dos trabalhos dos investigadores do GIS se irão debruçar (entre outros, Nunes, 1968 e 1970; Machete, 1968; Miranda, 1969). Esses trabalhos de mapeamento das desigualdades sociais na universidade, desenvolvidos pelo GIS, inauguraram uma linha de pesquisa consolidada e ainda hoje ativa da sociologia portuguesa, designadamente através dos trabalhos de equipas do CIES-IUL e do ICS-UL. No caso dos primeiros, destaca-se o projeto *Estudantes Universitários: Classes Sociais e Representações* (Almeida, Costa e Machado, 1988; Machado, Costa e Almeida, 1989; Costa, Machado e Almeida, 1990) que será prosseguido posteriormente (Mauritti, 2002; Almeida *et al.*, 2003; Machado *et al.*, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2005; Martins e Campos, 2005), sendo de destacar nos últimos anos (desde 2005) a internacionalização dessa linha de trabalho através do projeto *Eurostudent* (Martins, 2009 e 2012). No caso dos segundos, interessa destacar o trabalho de Vieira (1995) sobre as transformações do campo do ensino superior português; de Almeida e Vieira (2006) sobre o perfil sociográfico dos estudantes de 1º ano na universidade de Lisboa, mas sobretudo as pesquisas que se têm debruçado sobre a relação entre “escolhas” vocacionais no ensino superior, processos de individuação e construção biográfica nas sociedades modernas (Vieira, 2007b e 2010). Contudo, as pesquisas sobre as desigualdades sociais no ensino superior são um tema que tem também ocupado investigadores com outras origens institucionais, como é o caso da pesquisa de Cabrito (1997) e Balsa *et al.*, (2001), mas também outras focadas em universidades específicas, como é o caso das pesquisas de Fernandes (2001) sobre as práticas e representações culturais dos estudantes do ensino superior do Porto; de Estanque e Nunes (2003) sobre os processos de recomposição social e as expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra; ou ainda as pesquisas de Alves (2000 e 2005) que tem como foco particular a inserção profissional dos diplomados da Universidade de Lisboa.

superior português inicia-se ainda na década de 60 e deve-se em grande medida à entrada da população feminina das classes mais favorecidas que havia até então tido um acesso mitigado ao ensino universitário (Nunes, 1968; Vieira, 1995). As situações de jovens das classes populares que chegavam a esse nível de ensino eram verdadeiramente “excepcionais”, não porque existissem barreiras formais ao seu acesso, mas dada a escassez e distância dos polos universitários (Lisboa, Coimbra e Porto), a inexistência de bolsas e outras formas de apoio estatal, o caráter elitista e tradicional dos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas dificilmente descodificáveis por aqueles que não tivessem interiorizado esses códigos nos seus meios de origem (Vieira, 1995). A título de exemplo, no ano letivo de 1952/53 não entra no ensino superior português nenhum aluno cujo pai não fosse escolarizado (Machete, 1969); em 1964 somente cerca de 4% dos estudantes do ensino superior eram filhos de operários agrícolas e industriais (Nunes, 1968).

Nesse período de forte seletividade social do ensino superior português, a maioria dos trajetos de contratendência das classes populares no ensino superior terá significado provavelmente “*o culminar de um paciente trabalho, porque realizado em condições adversas, de interiorização de normas e rotinas produzidas no contexto escolar*” (Vieira, 1995: 319), seria contudo necessário perceber, através de estudos especificamente orientados para esse fenómeno, se esses trajetos “inesperados” exigiam “*uma conversão total aos códigos da cultura escolar e às práticas a que faz apelo*” e se o “*preço a pagar era a desvalorização ou mesmo a negação da cultura de origem*”.

Ainda que nos anos de transição para o regime democrático tenha disparado o número de alunos do ensino superior - como mostra Vieira (1995), nos anos letivos de 1974/75 e 1976/77, assiste-se à impressionante passagem de um volume global de cerca de 57 mil alunos para 86 mil -, é sobretudo a partir de meados da década de 80 que se assiste propriamente à reconfiguração do ensino superior com um aumento galopante do número de estudantes e com o incremento, “descentralização” territorial e diversificação dos estabelecimentos de ensino superior (institutos politécnicos e universitários; ensino público e privado). Vieira (1995) mostra ainda, a partir de um estudo desenvolvido no início da década de 90, como o ensino universitário e “não-universitário” continuavam a apresentar uma baixa proporção de jovens das classes populares (operários, assalariados agrícolas e das pescas), embora, no primeiro, isso fosse ligeiramente mais acentuado (7,2% face a 11,4%). Portanto, pode-se pensar que esse foi um período de continuidade da “abertura” às classes médias. Talvez só a partir da viragem para o novo milénio se possa começar a falar de uma “abertura” mais substancial às classes populares. Em 2004, perto de 31% dos estudantes do ensino superior tinha origem nas classes mais desfavorecidas (operariado industrial e agrícola; empregados executantes e assalariados executantes pluriactivos) (Martins *et al.*, 2005).

Como se verá no capítulo 6, é ao longo da década de 90 e até ao início do milénio (2003/04) que se observa um crescimento mais significativo no número de inscritos no ensino superior e, a partir de então, têm-se observado algumas oscilações no número de inscritos. Segundo Alves (2014), a primeira década do século XXI pode ser considerada um período excecional na história do ensino

superior português pois aí consolida-se o processo de massificação do “acesso” a esse subsistema de ensino, assim como aumentam as taxas de diplomação. Alves (2014), a partir de dados compilados pela OCDE, observa que em 2009, mais de 50% dos estudantes universitários provinham de agregados familiares que concluíram no máximo o 3º ciclo, embora estes continuem a ter uma probabilidade de acesso inferior àquela dos estudantes provenientes de famílias mais escolarizadas. Mauritti (2003) mostra também que, apesar da massificação do acesso, ao nível das orientações escolares no ensino superior persistem desigualdades importantes. É nos cursos relativos às ciências médicas e engenharias que se assiste a um particular fechamento social, apresentando esses cursos uma composição social especialmente favorecida. Seria de observar também se o mesmo acontece na área das belas-artes, tal como sugerido por Almeida e Vieira (2009), a propósito da análise dos percursos escolares na Universidade de Lisboa, e como se pode depreender da composição social dos públicos do ensino artístico especializado no ensino secundário (Duarte *et al.*, 2008; Roldão *et al.*, 2009).

No que diz respeito ao ensino secundário, enquanto na década de 90 o ensino secundário francês, por exemplo, vivia a “segunda explosão escolar” com a entrada maciça dos filhos das classes populares (Derrouet, 2002) e, portanto, com uma generalização tendencial do acesso a esse patamar de ensino; o sistema educativo português conhecia a primeira fase de massificação significativa do ensino secundário, mas estava ainda longe de uma generalização do acesso junto das classes populares. Nessa altura o sistema educativo português continuava a destacar-se a nível europeu pelas elevadas taxas de abandono escolar precoce; por um sistema de reprovação escolar maciça (Silva, 2003) e tornavam-se então (também mais tardiamente do que noutros países europeus) salientes os processos de exclusão social e escolar dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas (em especial, os de origem africana e cigana). Nesse período ganham destaque na sociologia as questões do abandono e insucesso escolar, indo de certa forma ao encontro da então nova escolaridade obrigatória de 9 anos (entre outros, Benavente *et al.*, 1994; Stoer e Araújo, 2000 [1992]; Iturra, 1990) e as escolhas escolares e projetos de vida no final do 9º ano (Silva, 1999; Mateus, 2002); passa a dar-se maior atenção não só a aspetos relativos às desigualdades de classe, mas também de género, sublinhando a maior “energia” escolar das raparigas (Grácio, 1997), e a exclusão escolar de minorias étnicas, especialmente as de origem africana (entre outros, Seabra, 1999; Machado, Matias e Leal, 2005; Seabra, 2010). Nesse período passa-se a dar também maior atenção às estratégias escolares das famílias (Diogo, 1998 e 2010; Seabra, 1999), às práticas educativas específicas das elites portuguesas (Vieira, 2003a) e ao contributo dos próprios jovens e das identidades juvenis para a produção dessas desigualdades (Pais, 1993; Abrantes, 2003).

No ano letivo de 1994/95, por exemplo, a taxa real de escolarização de nível secundário situava-se em torno dos 50% (GEPE-ME, 2009 ou ver Anexo 3) e no final dessa década havia ascendido para perto dos 60%, portanto, uma parte importante dos jovens portugueses e especialmente aqueles de contextos mais desfavorecidos continuava a não aceder ou a não concluir o ensino secundário. Nesse período surgem importantes programas ministeriais de combate ao insucesso

escolar e às desigualdades perante a educação (como o PIPSE, o PEPT, TEIP) que terão também influenciado as agendas de pesquisa sociológica em educação (Sebastião, 2009).

Machado *et al.* (2003) mostram que a maioria dos estudantes do ensino superior no final da década de 90 continuava a provir dos grupos socioprofissional e culturalmente mais privilegiados, mas revelam também que está longe ser negligenciável a presença de jovens de meios sociais mais desfavorecidos e que essa é, aliás, uma tendência em crescimento (os autores comparam dados de 1981 com os de 2001), embora as suas inserções escolares ocorram muitas vezes nas fileiras escolares socialmente menos prestigiadas. De entre as posições socioprofissionais menos privilegiadas, são os descendentes dos “empregados executantes” (face aos do “operariado industrial e agrícola”), que têm maior presença no ensino superior, algo que deve ser lido tendo em conta, entre outras coisas, o relativo maior capital escolar dessas famílias.

Para dar conta dessa realidade que é a heterogeneização social dos públicos do ensino superior, os autores propõem a noção de “duplo padrão de recrutamento social” que procura expressar a coexistência no ensino superior quer de processos de reprodução social como de democratização do acesso ao ensino superior.

Mais uma vez, agora na década de 90, era difícil esperar que surgissem pesquisa sobre trajetos de contratendência pois, afinal de contas, o processo de massificação do ensino secundário e superior em curso não havia ainda abrangido de forma substancial os jovens das classes populares. Apesar de terem, como se disse acima, existido alterações nos objetos de pesquisa, as análises da relação entre jovens das classes populares e a escola continuavam muito influenciadas pelas questões do “inacesso” e “insucesso” escolares, não havendo talvez lugar para um objeto de “relevância social” aparentemente menor, como os trajetos escolares de contratendência. Aliás, interessa acrescentar que, como se verá no próximo capítulo, esse “estatuto secundário” não será também alheio ao lugar que esses trajetos, enquanto argumento político e científico, tiveram nas lutas entre o paradigma escolar meritocrático e o paradigma da escola reprodutora no início da década de 60. Essas apropriações deixaram um lastro que ainda hoje dificulta o manejo desses trajetos como objeto de estudo. Como conciliar um campo sociológico particularmente marcado pelas “teorias da reprodução” com um objeto historicamente “capturado” pelos discursos “neoliberais”?

Depois de mais de uma década de estagnação, entre 1996 e 2006, a procura do ensino secundário retoma uma tendência ascendente. Em 2013, o ensino secundário abrangeu perto de 74% dos jovens em idade esperada de o frequentar e, no caso do ensino superior, observa-se que cerca de 30% da população com idades entre os 30 e os 34 anos concluiu pelo menos o nível de licenciatura ou equivalente (nível 5 e 6 do ISCED 1997) quando há 10 anos atrás, em 2000, essa taxa situava-se nos 11% (Eurostat). Não se pode, no entanto, esquecer que por detrás desses números gerais se escondem múltiplas formas de desigualdade, o ensino secundário e superior incorporam hoje uma significativa heterogeneidade social. É nesse quadro específico que surgem as pesquisas nacionais especificamente dedicadas aos trajetos de contratendência, como aquela que desenvolvemos aqui.

2. OUTROS FRUTOS DA “REPRODUÇÃO”?

Não será entre os contributos, a que chamamos na linha de Morrow e Torres (1997) “teorias da reprodução social e cultural”, que iremos encontrar pesquisas especificamente dedicadas à análise dos trajetos de contratendência, mas oferecem várias pistas a esse propósito. Ao mobilizarmos essas teorias que, desde a década de 50, têm tomado os sistemas educativos enquanto mecanismos sociais importantes para o entendimento dos processos de mudança/transformação e de distribuição do poder social (em sentido lato) nas sociedades contemporâneas, em contraponto com os resultados de algumas pesquisas sobre trajetos de contratendência, reduzimos o risco de desconexão face a alguns dos pilares estruturantes dos debates da sociologia da educação e da teoria sociológica geral, designadamente o debate sobre as desigualdades sociais perante a escola.

Apesar de se poder considerar os trajetos escolares de contratendência como casos singulares e, portanto, especialmente analisáveis do ângulo microsociológico, eles são parte do fenómeno bem mais lato que foi a progressiva generalização da escolarização à quase globalidade dos grupos sociais (ainda que com desigualdades), quando na sua origem sociohistórica a escola havia surgido para a “cultivação” de certas (e não todas as) elites (Vieira, 2003a). O próprio questionamento, político e científico, sobre o sucesso escolar e as desigualdades sociais que através dele se manifestam, assim como a atenção aos trajetos de contratendência são fenómenos historicamente situados, como se pôde observar no capítulo anterior.

Durante os anos 50, em muitos dos países industrializados do Ocidente foram feitos importantes investimentos públicos na escolarização das suas populações, o que conduziu, entre outras coisas, à “primeira vaga” de massificação dos patamares escolares pós-primários. Como refere Seabra (2009), esperava-se então e em países como os EUA, que estando garantido o acesso de “todos” os jovens à escola e estando “todos” os alunos expostos às mesmas condições de ensino, as diferenças sociais de partida fossem atenuadas. Seria o mérito, adquirido pelo esforço, mas também os “dons”, dos alunos, e não o seu estatuto atribuído, a ditar as diferenças escolares.

Em *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*, Parsons (1959) expõe aquela perspetiva. Segundo o autor, não existindo no sistema educativo mecanismos formais de desigualdade social no acesso e orientação escolar, as crianças teriam acesso às mesmas oportunidades, pelo menos nas primeiras etapas¹⁶. O autor reconhece a importância da esfera familiar, mas menos pela sua posição social e pelos seus recursos culturais do que pelo impacto das

¹⁶ “Except for sex in certain respects, there is initially no formal basis for differentiation of status within the school class” (Parsons, 1959:301); “To an important degree this process of differentiation is independent of the socio-economic status of his family in the community, which to the child is a prior ascribed status” (Parsons, 1959:310). “The fact is crucial that the distribution of abilities, though correlated with family status, clearly does not coincide with it. There can then be a genuine selective process within a set of “rules of the game”.” (Parsons, 1959: 311)

expectativas/aspirações escolares das famílias; da motivação para o sucesso escolar; da educação para a autonomia; da valorização do aproveitamento escolar. Os trajetos de contratendência (quer aqueles que ocorrem nas classes populares, quer nas classes com um estatuto social mais vantajoso) são então apresentados como uma das “provas” da tal imparcialidade dos julgamentos da escola meritocrática. *“The essential points here seem to be that there is a relatively uniform criterion of select operating to differentiate between the college and the non-college contingents, and that for a very important part of the cohort the operation of this criterion is not a “put-up job” – it is not simply a way of affirming a previously determined ascriptive status. To be sure, the high status, high-ability boy is very likely indeed to go to college, and the low-status, low-ability boy is very unlikely to go. But the “cross-pressured” group for whom these two factors do not coincide is of considerable importance. Considerations like these lead me to conclude that the main process of differentiation (wich from another point of view is selection) that occurs during elementary school takes place on a single main axis of achievement.”* (Parsons, 1959: 300)¹⁷.

Ainda nos anos 50, mas sobretudo a partir dos anos 60, essa perspectiva sofrerá fortes críticas e vários estudos irão procurar mostrar que o projeto da “escola para todos” era incapaz, dadas as suas relações intrínsecas com outras esferas de poder, de garantir a igualdade social nos processos de escolarização. É nesse contexto que as desigualdades educativas se transformam num tema forte, senão dominante, da sociologia da educação (Forquin, 1979; Derouet, 2002). Entre as décadas de 60 e 70 começam a ser desenvolvidas novas ferramentas de recolha e análise extensivas, com a criação e aplicação de grandes inquéritos; aprofundamento de indicadores capazes de traduzir e medir as desigualdades na educação, que ainda hoje inspiram muitas das pesquisas sobre o tema. É o caso dos estudos desenvolvidos a partir dos inquéritos longitudinais aplicados em França pelo *Institut National d’Etudes Démographiques* (INED) entre 1962 e 1972 sob a coordenação de Alain Girard; da pesquisa liderada por James Coleman e encomendada pelo governo norte-americano, o *Report on Equality of Educational Opportunity* (também chamado “Relatório Coleman”), publicado em 1966; do relatório *Children and their Primary Schools* (também denominado “Relatório Plowden”) publicado em 1967 no Reino Unido. Esses estudos mostravam que, mesmo estando o acesso às etapas pós-primárias legalmente aberto a “todos” e os alunos expostos, aparentemente, às mesmas condições de ensino, as desigualdades socioeconómicas de partida continuavam a pesar nos resultados e orientações escolares dos alunos, aspetos que serão interpretados de forma distinta consoante a perspetiva sociológica em causa.

As “teorias da reprodução” oferecem várias ferramentas para pensar esse fenómeno de “abertura social desigual” da escola, das quais exploramos duas linhas de análise. Uma remete mais

¹⁷ Para esse autor, o “desempenho escolar”, entendido como resultado de uma dimensão cognitiva (capacidade de abstração e generalização; competências de cálculo e escrita, etc.) e uma dimensão normativa (respeito pelos professores; cooperação com os colegas de turma; “bons” hábitos de trabalho, etc.), a influência das famílias dar-se-ia especialmente nesta última dimensão.

diretamente para o património conceptual marxista e foca questões como a reprodução do assalariado nas sociedades contemporâneas, quer do ponto vista técnico (isto é, enquanto força de trabalho explorável) quer “existencial” (isto é, enquanto um tipo de sujeito sociohistórico alienado das suas condições reais de vida). Incluímos aí os contributos de Louis Althusser, das equipas de Christian Baudelot e Roger Establet e de Samuel Bowles e Herbert Gintis, que podem ser colocados debaixo do sub-chapéu das “teorias da correspondência” (Morrow e Torres, 1997). Para além desses, incluímos o trabalho de Michael Apple no campo da “sociologia do currículo”, que revela uma importante influência da sociologia crítica gramsciana e da Escola de Frankfurt. A segunda linha de pesquisa, na qual discutimos os contributos de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, embora não deixe de beber na tradição marxista, observa a expansão escolar de um ângulo distinto. Por um lado, mais do que o potencial de exploração económica de um assalariado cada vez mais escolarizado e rentável enquanto força produtiva/tecnologia, a expansão da escola é entendida como decorrente da necessidade de legitimação da posição dominante de alguns grupos nas sociedades contemporâneas. Essa “procura” seria desencadeadora de uma concorrência e luta entre os vários grupos sociais pelos diplomas escolares, pelo que emergiriam processos internos de fechamento social e exclusão relativa. Por outro lado, embora não seja defendida uma imagem da escola como instituição alienante e “docilizante”, não deixa de ser reforçado que esta é uma instância de violência simbólica e seleção social.

2.1. Frutos da reprodução técnica e ideológica capitalista

Karl Marx e Friedrich Engels não se debruçaram longamente sobre a escola e os processos de escolarização, contudo, os seus contributos marcaram profundamente muitas das pesquisas que, a partir de meados do século XX, se dedicaram à análise das desigualdades sociais na educação. Um primeiro eixo estruturante remete para a tese do materialismo histórico, no qual é defendido que a dimensão objetiva ou material da vida humana, a “infraestrutura”, determina em última instância¹⁸ os sistemas sociais simbólicos e a subjetividade dos indivíduos, a superestrutura e a consciência¹⁹.

¹⁸ Engels (1995[1890]:131), em resposta à controvérsia gerada pelo princípio da “determinação em última instância” pela base material, esclarece que, na sua perspetiva, embora a transformação social e a mudança de modo de produção resultem mais das contradições entre forças produtivas (que se desenvolvem mais rapidamente) e relações de produção, a superestrutura exerce “*também a sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam em muitos casos preponderantemente a “forma delas”. Há uma ação recíproca (...)*”. Althusser (1980: 27) reconhecerá também que a superestrutura tem “*autonomia relativa*” por relação à infraestrutura e que, em segundo lugar, há “*«uma ação em retorno» da superestrutura sobre a base*”, contudo, mantendo a determinação em última instância da esfera económica.

¹⁹ “*A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas, destes indivíduos não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são “realmente”, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em*

O modo de produção material característico de uma determinada sociedade, no que diz respeito às forças produtivas (força de trabalho e meios de produção, designadamente os instrumentos e objetos de trabalho) e às relações técnicas e sociais de produção (regime de propriedade; de repartição dos recursos; formas de organização do processo produtivo) implicaria necessariamente instâncias e processos superestruturais de dominação ideológica (religiosa, filosófica, artística, moral, etc.), através dos quais as classes dominantes imporiam simbolicamente os seus interesses. A escola e a escolarização seriam fundamentalmente instâncias e processos superestruturais e, embora nos trabalhos de Marx e Engels esses temas tenham, como dissemos, pouca saliência, podemos associá-los, entre outras coisas, ao conceito de “reprodução económica alargada”. Para além da “reprodução simples”²⁰ do assalariado, a continuidade do sistema económico-produtivo dependeria de uma “acumulação” progressiva de competências por parte dos trabalhadores (e transmitidas aos seus descendentes) que, dessa forma, seriam incrementalmente expropriados pelos interesses capitalistas (Marx, 1974 [1867]). A acumulação e distribuição de “conhecimento”, nas quais os processos de escolarização teriam um papel relevante, significariam um incremento da exploração ou a reprodução do modelo capitalista por duas vias. Por um lado, pelo desenvolvimento tecnológico e especialização. Por outro, enquanto processo de “propagação”, entre a classe trabalhadora, de uma postura “existencial” desconectada ou “alienada” das suas condições materiais de existência, isto é, em que é

determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade. (...) Parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. (...) A moral, a religião, a metafísica e a restante ideologia, e as formas de consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia. (...) Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (Marx e Engels, 1995[1846]: 18-19) “O “espírito” tem consigo de antemão a maldição de estar “preso” à matéria, a qual nos surge aqui na forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, da linguagem. A linguagem é tão velha como a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens” (Marx e Engels, 1995[1846]: 25).

²⁰ Na perspetiva de Marx (1973[1867]: 361), o modo de produção capitalista está dependente da existência de um conjunto alargado de indivíduos livres que, não tendo meios próprios para sobreviver (pois um dos pilares desse modo de produção foi a concentração da propriedade dos meios de produção, a custo da destruição/declínio de todas as formas de propriedade anteriores, como as do campesinato, das corporações profissionais, dos mestres e artesãos e respetivas formas ideológicas), se vê obrigado a vender a sua força de trabalho assalariando-se e dando assim início à separação entre trabalho e produto de trabalho que caracteriza esse modo de produção e que permite à classe capitalista apropriar-se de parte do valor do trabalho. Para que seja possível continuar a produzir, é necessário que os trabalhadores despendam o seu salário com o consumo necessário à sua subsistência (considerada de forma historicamente relativa), o que é uma forma de reproduzir a sua força de trabalho: “No limite da estrita necessidade, o consumo individual da classe operária é pois a transformação das subsistências que ele compra, pela venda da sua força de trabalho, em nova força de trabalho, em nova matéria a explorar pelo capital”. Trata-se, neste caso, de um processo de “reprodução simples”, em que se “repõe” apenas a força de trabalho despendida no ciclo produtivo anterior.

“incorporada” e tornada natural a separação entre trabalho e produto do trabalho subentendida no “assalariamento”²¹, Limitando assim a tomada de consciência ou potencial de resistência e organização coletiva da classe operária (passagem de uma “classe em si” para uma “classe para si”).

Se Marx e Engels não se dedicaram à análise da escola, privilegiando a componente jurídico-política do estado associada a funções repressivas (tribunais, polícia, prisões, exército), Althusser (1980) desenvolverá uma análise marxista da escola enquanto um dos “aparelhos ideológicos” de Estado, uma conceção que entende o Estado para além das funções repressivas assinaladas por Marx²². Apesar de múltiplos e funcionando com alguma autonomia relativa, os diferentes aparelhos ideológicos de estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação, cultural) convergiriam para uma ideologia geral interessante para a classe dominante, ainda que com contradições entre “ideologias regionais”. De entre os vários aparelhos ideológicos de estado, Althusser (1980) entende que a escola seria aquele que, nas sociedades “capitalistas maduras”, teria um papel mais relevante, ainda que silencioso, do ponto de vista da reprodução das relações de reprodução, pois nenhum outro aparelho ideológico inculca o seu ideário de forma tão generalizada e intensiva²³.

Segundo aquele autor, enquanto nas sociedades escravagistas e feudais, o “saber-fazer” profissional era adquirido e transmitido na própria prática produtiva, nas sociedades capitalistas essa “reprodução alargada” é cada vez mais feita fora do processo produtivo (para as diferentes classes

²¹ “Qualquer processo de produção social é, ao mesmo tempo, processo de reprodução, considerado no decurso da sua renovação incessante. (...) Uma sociedade não pode reproduzir, isto é, produzir de maneira contínua, sem retransformar continuamente uma parte dos seus produtos em meios de produção, em elementos de novos produtos” (Marx, 1973[1867]: 356). “O processo de produção capitalista, considerado na sua continuidade ou como reprodução, não produz só mercadorias nem só mais-valia: produz e eterniza a relação social entre o capitalista e o assalariado” (Marx, 1973[1867]: 364).

²² Na distinção entre a componente repressiva e ideológica de Estado, o autor destaca que na última prevalece a dominação através da ideologia, enquanto que na primeira, a dominação tende a operar através da violência pela força, contudo, em ambas é possível encontrar expressões das duas formas de dominação. Caberia ao aparelho de Estado (função repressiva) garantir por intermédio da força (física ou simbólica) as condições políticas favorecedoras: 1) da reprodução das relações de produção, e por conseguinte as relações de exploração que lhe são intrínsecas; 2) assim como da sua auto-reprodução; 3) e do exercício dos aparelhos ideológicos de Estado.

²³ “Cremos portanto ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº 1, e portanto, dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja”. (Althusser, 1980: 62) “Desde a Pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais «vulnerável», entalada entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado Escola, «saberes-práticos» (des «savoir faire») envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia)” (Althusser, 1980: 64).

sociais), designadamente nas escolas²⁴. Trata-se de uma preparação que remete para a aquisição e transmissão de saberes diretamente utilizáveis nos processos de produção (“saberes práticos”: ler, escrever, contar, “cultura científica”, “cultura literária”), mas também outros que correspondem a regras e costumes que são inculcados de forma diferenciada, segundo o lugar de destino na divisão de trabalho e na estrutura de classes, mas que convergem na conformidade à ideologia necessária à reprodução do modo de produção capitalista.

No entendimento de Althusser, a inculcação ideológica visa não só “formar” um certo tipo de relação dos indivíduos com o “trabalho”, como opera uma transformação “existencial”, constituindo os “*indivíduos concretos em sujeitos*”. No caso dos operários, tratar-se-ia de uma submissão aos interesses da classe dominante; no caso dos proprietários, seria uma preparação para o “manejo” adequado da ideologia dominante que salvaguarda a sua posição²⁵. Portanto, entendida como aparelho ideológico do Estado, a escola seria uma instituição “alienante” e “inculcadora” de um conjunto de representações ilusórias ou “*imaginárias*” da relação dos indivíduos com as suas condições de existência (pp. 82), daí que Althusser (1980) não deixe de ser crítico das reformas políticas que visam incrementar a escolarização²⁶.

Também Baudelot e Establet (1971) tecem uma crítica profunda às reformas educativas que deram lugar à “escola única” pois, ainda que permitindo uma maior generalização do ensino e o fim de alguns mecanismos legais de seletividade, a instituição escolar continuava a fomentar no seu seio profundas desigualdades sociais. Como Althusser, chamam à atenção para o facto da diferenciação escolar ter correspondência com a estrutura de classes, embora aprofundem esse argumento. Segundo aqueles autores a unificação escolar seria um artifício ideológico, uma “unidade contraditória”, pois assentava em dois “canais de correspondência” distintos: um destinado a preparar e submeter ideologicamente a classe operária (Primário Profissional), que dessa forma seria forçada a recalcar a

²⁴ Michael Apple (1989), por exemplo, chamará à atenção que a escola tem também e cada vez mais funções de produção, designadamente burocrática, tecnológica e científica indispensáveis ao controlo do trabalho e à inovação técnica exigida pelas necessidades de expansão de mercado típicas do capitalismo.

²⁵ “A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra» a dominação da classe dominante” (Althusser, 1980: 21-22).

²⁶ Althusser (1980: 68) critica a prevalência (desde logo entre os professores) de uma certa imagem benévola sobre a transformação que a escola opera sobre os indivíduos: “Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quando a Igreja era «natural», indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos.”

ideologia proletária latente; outro orientado para a preparação das classes dominantes (Secundário Superior), para o seu futuro enquanto dirigentes²⁷.

Enquanto mecanismo de inculcação da ideologia burguesa, a escola operaria de forma distinta consoante os canais escolares: nas “vias nobres” seriam difundidas formas “*sublimadas e sofisticadas*” da ideologia burguesa (“*o culto da arte, da ciência pura, a profundidade filosófica, a subtileza das análises psicológicas, a complexidade do «savoir faire» retóricos*”; nas “vias operárias” tratar-se-ia da inculcação de um subproduto da anterior, a ideologia pequeno-burguesa, designadamente “*o moralismo e o utilitarismo sem subtilezas*” (Baudelot e Establet, 1971:72). Essa inculcação ideológica operaria de forma explícita (nas advertências normativas: sobre o valor da arte; do conhecimento livresco; da retórica, etc. ou, por outro lado, sobre a importância do ofício, da conformidade às regras e hierarquias) e não explícita, imbuídas nas próprias práticas e rituais escolares, como na linguagem: “*ao aceitar as suas normas rígidas os alunos aceitam poder pensar e exprimir somente os conteúdos integralmente conformes à ideologia burguesa; os outros são reduzidos ao silêncio*” (Baudelot e Establet, 1971: 73).

Para estes autores, o que está em causa na escolarização das classes populares não é somente a imposição de uma ideologia (contrária aos seus interesses enquanto classe), mas também a “repressão” do desenvolvimento e organização da resistência da classe operária: “*A escola primária é uma escola classista não só porque não permite aos filhos do operário adquirir a cultura burguesa em todo o seu esplendor, mas também, e sobretudo, porque se esforça por impedir que aqueles adquiram, organizem e formulem a ideologia de que o proletariado tem necessidade.*” (Baudelot e Establet, 1971: 74). Portanto, pode-se depreender que, na perspectiva desses autores, os estudantes das classes populares em trajetos escolares de contratendência, estariam nessa posição a custo de uma profunda alienação e repressão do seu potencial de resistência. Por outro lado, tratar-se-ia de “afortunados” cuja mobilidade social decorre de brechas estreitas criadas pelas reformas escolares e não de uma alteração real das relações de força. “*Os únicos laços aparentes, essas pontes estreitas, fictícias e frágeis que os reformadores se esforçam por desenhar ostensivamente entre os diversos canais para corrigir eventuais “erros de orientação” são puramente imaginárias. Numa ponte estreita só se consegue passar um a um. E, se ela existe, é exatamente porque existe um fosso intransponível.*” (pp.69) “O

²⁷ “*De facto, a escola não é contínua e unificada senão para aqueles que a percorrem em todo o seu percurso – uma certa fração da população, fundamentalmente originária da burguesia e das camadas intelectuais da pequena-burguesia. (...) Para todos aqueles que «abandonam» a escola depois da instrução primária (ou do ensino profissional «curt»)*” não existe apenas uma escola – existem escolas distintas, sem qualquer relação entre si. Não existem «grau» (ou seja, uma continuidade) mas descontinuidades radicais. Não existem escolas, mas canais de escolarização distintos e praticamente sem comunicação. (...) Canais de escolarização completamente distintos devido às classes sociais a que se destinam, devido aos postos na divisão social do trabalho para que prepararam os que as frequentam, e devido, por fim, ao tipo de formação que proporcionam” (Baudelot e Establet, 1971: 69)

essencial é que ela [a classe operária] se reproduza enquanto classe operária e que, quaisquer que sejam os trajetos ascendentes ou descendentes deste ou daquele indivíduo, a classe operária continue” (Baudelot e Establet, 1971:80).

Bowles e Gintis (1982) abordam o princípio de correspondência entre sistema económico-produtivo e escola como algo não-linear, o que tem consequências importantes para a forma como conceptualizam a escola enquanto instância de reprodução social. Ainda que mantenham que o modo de produção material é, em última instância, o mais determinante, reconhecem não só autonomia relativa às dinâmicas internas dos sistemas educativos, como entendem que podem existir desequilíbrios e contradições nos processos de correspondência entre os dois sistemas. Um exemplo disso decorreria do facto de a esfera económica tender a ser mais dinâmica, pela sua dependência direta dos processos de desenvolvimento do modo de produção capitalista, enquanto o sistema educativo tenderia a ser relativamente mais estático, pois a sua existência está associada à consolidação (e necessidade de reprodução) de uma elite específica; perdendo, assim, periodicamente a correspondência com as relações sociais de produção.

Os (des)ajustamentos entre sistema económico-produtivo e a escola são entendidos quase numa lógica cíclica. Quando os orçamentos para a educação e o interesse das classes dominantes nos produtos do sistema educativo fossem elevados, surgiria um espaço de independência relativa no qual os educadores desenvolveriam novas perspetivas e propostas educativas, assim como, os estudantes e famílias estariam menos condicionados no seguir dos seus próprios interesses. Neste caso operariam processos de “adaptação pluralista”, em que a transformação do sistema educativo é um efeito agregado da procura e de decisões mais ou menos “descoordenadas” de múltiplos indivíduos, grupos sociais e organizações escolares locais. Esse processo teria como efeito, pelo facto de dar a aparência de um sistema democrático e de escolha livre, a legitimação social desse mesmo sistema e daquele do qual, em última instância depende. Para além disso, ainda que esse “fluxo” de pequenas decisões pudesse aparentar ser livre das condicionantes económicas, os resultados dessas decisões orientam-se, mais cedo ou mais tarde, para a correspondência entre os dois sistemas (ao nível do trabalho). Por outro lado, em momentos de crise económica, tenderiam a existir processos de “reajustamento”, em que os estudantes, as famílias e os educadores ver-se-iam forçados a uma maior submissão às lógicas do mercado de trabalho e a uma reorientação para uma educação “profissionalmente mais relevante”. Nesses períodos seria mais explícita a *“luta concreta ao longo das linhas do interesse de classe”*, isto é, em que *“o sistema escolar aparece como um palco de luta entre os principais grupos sociais”* (Bowles e Gintis, 1982:173). Os autores referem ainda que as políticas educativas reformistas que têm em vista a promoção da igualdade servem normalmente como “tampão” da radicalização dos conflitos de classe (essa seria aliás, uma das funções do Estado).

Na sua perspetiva, o projeto de generalização do acesso à escola e as suas divisões internas não serviria tanto para preparar tecnicamente os futuros assalariados de um sistema de produção em constante necessidade de modernização tecnológica, mas corresponderia sobretudo a um processo

latente de inculcação da obediência e resignação a um sistema que guarda uma posição subordinada para as franjas operárias.

Destacam três vias pelas quais essa correspondência entre os sistemas educativos e o modo de produção opera concretamente: 1) pelo tipo de relações de autoridade (professor-aluno e entre alunos), que se assemelham às relações de autoridade de tipo impessoal e hierárquica dos locais de trabalho; 2) esquemas de recompensa escolar (as classificações) entendidos segundo uma lógica de recompensa salarial que trás consigo uma vinculação exteriorizada com a aprendizagem e o reforço da lógica competitiva; 3) e pela organização de tarefas (divisões disciplinares, horários, etc.), que contribuem para uma maior submissão às compartimentações do processo produtivo.

Como podemos então mobilizar essa proposta para situar teoricamente os trajetos de contratendência nas classes populares? Arriscando uma interpretação que não nos é explicitamente dada pelos autores em causa, os trajetos que temos vindo a analisar seriam resultado de fases de “adaptação pluralista”, em que o sistema educativo, por via de reformas educativas, parece distanciar-se mais da esfera económico-produtiva. Dessa forma, os trajetos de contratendência fazem parte dos processos de legitimação de um sistema educativo desigual (“custos de legitimação”). Por fim, o “sucesso escolar” desses jovens das classes populares seria indicador do “sucesso” do sistema na inculcação de orientações conformistas (e repressão do potencial de resistência) ao modo de produção vigente.

Para dar conta desta última questão interessa mobilizar brevemente a pesquisa *Learning to Labour* de Paul Willis (1977) onde se procura entender o “insucesso escolar” como um processo em que os jovens das classes populares têm um papel ativo, construindo práticas e representações de resistência juvenil à assimilação cultural que a escolarização longa lhes exigiria e que, apesar do seu carácter agencial, não deixaria de contribuir no longo prazo para a reprodução social na esfera económica. A análise de Willis (1977) irá debruçar-se sobretudo sobre o quotidiano escolar (mas não só) dos autointitulados *Lads*, jovens das classes populares cujo quotidiano passava em grande medida pelo desenvolvimento de uma contracultura escolar baseada na inversão simbólica das hierarquias escolares: práticas de rejeição e desafio à autoridade dos professores; investimento no lazer, diversão e convivialidade, por oposição ao trabalho escolar, à rigidez e formalidade das relações sociais na escola; culto da masculinidade associada ao poder físico, por oposição à feminilidade e homossexualidade que associavam ao trabalho “mental” que a escola privilegia.

Nessa pesquisa surgem, ainda que esbatidas e por intermédio das “lentes” dos *Lads*, outras formas de relacionamento das classes populares com a escola, como é o caso dos trajetos de contratendência, embora não sejam analisados em pormenor. Observa-se que parte da construção da identidade grupal dos *Lads* realiza-se por oposição, não só aos professores e à cultura escolar, mas a outros “segmentos” das classes populares: as raparigas (vistas paradoxalmente como objetos sexuais e como cuidadoras doméstico-familiares); minorias étnicas e outros jovens, que sendo também das classes populares revelavam uma maior integração escolar. Esses últimos eram designados pelos *Lads*

como “*Ear’oles*” (“buracos do ouvido”) ²⁸, designação pejorativa, que visa atribuir e “fixar” neles um caráter passivo e delator. Mesmo do ponto de vista analítico, Willis (1977) classifica os exo-intitulados “*Ear’oles*” como “conformistas”. O autor não deixa de assinalar os casos de alguns jovens das classes populares com bons resultados escolares que não revelam uma adesão total nem à ordem escolar, nem à ordem dos “*Lads*” (Willis (1977: 87), mas efetivamente não lhes é dedicado um tratamento propriamente analítico, como também é difícil retirar do quadro conceptual proposto por Willis outras imagens que não a oposição entre resistência e conformidade/assimilação.

Michael Apple (1989), um autor cujos contributos podem ser localizados na “nova sociologia da educação” ou “sociologia do currículo”, defende que a escola não deve ser especialmente vista pelo prisma das oportunidades de mobilidade social (perspetiva da correspondência que está presente em algumas das propostas anteriores) ou das oportunidades de acesso, “aproveitamento” e orientação escolares²⁹. Na sua perspetiva, a escola contribui para as desigualdades sociais ou não é democrática

²⁸ “*It is essentially what appears to be their enthusiasm for, and complicity with, immediate authority which makes the school conformists – or «ear’oles» or «lobes» – the second great target for the «lads». The term «ear’ole» itself connotes the passivity and absurdity of the school conformists for the «lads». It seems that they are always listening, never «doing»: never animated with their own internal life, but formless in rigid reception. (...) Crucially, «the lads» not only reject but feel superior to the «ear’oles». The obvious medium for the enactment of this superiority is that which the “ear’oles” apparently yield – fun, independence and excitement: having a «laff». (...) It was in the sexual realm especially that the «lads» felt superiority over the «ear’oles». «Coming out of you shell», «losing your timidity» was part of becoming «one of the lads», but it was also the way to «chat up birds» successfully. (...) Members of the group more conformist to school values do not have the same kind of social map, and nor do they develop an argot for describing other groups. Their response to “the lads” is mostly one of occasional fear, uneasy jealousy and general anxiety lest they be caught in the same disciplinarian net, and frustration that “the lads” prevent the smooth flow of education. Their investment in the formal system and sacrifice of what others enjoy (as well as the degree of fear present) means that the school conformists look to the system’s acknowledge leaders, the staff, to deal with transgression rather than attempt to suppress it themselves” (Willis, 1977: 14-16).*

²⁹ Essas diferenças ficam também evidentes numa das críticas de Young (1971), assim como de McCarthy e Apple (1988), dirigidas a pesquisas como aquelas de Pierre Bourdieu ou Basil Bernstein que abordam as desigualdades na educação, do ponto de vista desses autores, pela ótica das insuficiências (capital cultural; código linguístico, etc.) das classes populares, na medida em que correm o risco de enveredar por uma ótica do “desvio” e perder de vista aquilo que na escola, especialmente no currículo, e na sociedade (re)produz essas “insuficiências” aparentes: “[these studies] in their concern for increasing equality of opportunity, focused primarily on the characteristics of the failures, the early leavers and the drop-outs. By using a model of explanation of working-class school failure which justified reformist social policies, they were unable to examine the socially constructed character of the education that the working-class children failed at – for instance, the peculiar content of grammar school curriculum for the sixteen-year-old in which pupils are obligated to do up to ten different subjects which bear little relation either to each other or to anything else.” (Young, 1971: 24). Young (1971) refere ainda que aos estudos sobre escolas enquanto organização ou espaço de interação, que têm a “vantagem” de estudar por dentro a “caixa negra” (movimento das escolas eficazes), escapa

principalmente porque opera enquanto instância de inculcação e legitimação de conhecimentos que vão ao encontro da ideologia dominante, contribuindo para a invisibilização ou inferiorização de outras formas de conhecimento e respetivos grupos sociais. O seu objeto é o currículo escolar (o conhecimento oficial) e a sua relação com processos de inculcação ideológica. A reprodução das desigualdades sociais na escola operaria por via da inculcação de uma ideologia que interessa aos grupos dominantes e ao desenvolvimento do sistema capitalista (por exemplo, pelo seu papel na preparação de uma força de trabalho: com orientações individualistas e competitivas/meritocráticas, presentes em todo o processo de aprendizagem e avaliação de conhecimentos escolares; com as competências necessárias a uma economia fortemente terceirizada; preparada para a separação e diferenciação clara entre trabalho de conceção e trabalho de execução) e pela repressão de conhecimentos que possam constituir-se como alavanca ideológica emancipatória para os grupos (classe, raça e género) dominados (desde logo, pela ausência ou inferiorização de conhecimentos relativos ao seu grupo social, mas também pelo pendor “abstrato” dos currículos, isto é, em que se solicita uma despersonalização e descontextualização dos conhecimentos e dos processos de aprendizagem, favorecendo uma “alienação” face às suas condições de existência).

Em *Educação e Poder*, Michael Apple (1989) critica aos trabalhos de análise dos processos de reprodução através da escola a invisibilidade das contradições sociais que atravessam essa instituição (mas também, o próprio capitalismo), que mostram em parte a sua autonomia relativa, assim como, tendem a oferecer uma imagem dos indivíduos (professores, alunos e famílias) como “internalizadores passivos”, esquecendo o papel da contestação quotidiana (mesmo que em pequenos atos) nos próprios processos de reprodução. Uma das contradições da escola remeteria para a sua pluralidade de “obrigações ideológicas”, como por exemplo, as contradições entre os ideais de igualdade e as suas práticas de diferenciação e exclusão (ao nível do currículo, da organização escolar ou do próprio princípio meritocrático); entre os ideais de um conhecimento “universalista” e a prevalência de um currículo fragmentado e parcial. Outra contradição residiria entre o papel da escola na acumulação (preparação, hierarquização e certificação de mão-de-obra) e legitimação do capital (por exemplo, a ideologia meritocrática), de que seria exemplo a “superprodução” de indivíduos altamente qualificados e ajustados a um sistema produtivo cada vez mais tecnologicamente sofisticado, num período em que a economia já não “necessita” de tal volume desses trabalhadores. Essa “superprodução” conduziria a um questionamento da legitimidade da forma de funcionamento da escola.

A situação portuguesa atual mostra que, apesar da relação entre economia e conhecimento ser cada vez mais estreita, nem sempre o mercado de trabalho, o tecido económico, “absorve” os recursos

muitas vezes a ideia de que a escola (diferentemente de outras organizações, como as prisões, sanatórios) “processa” para além de pessoas (ocupantes de lugares sociais diferenciados), conhecimento enquanto ideologia hegemónica que reprime e invisibiliza outras formas de conhecimento e respetivos grupos sociais de referência.

humanos mais qualificados³⁰, e que, por outro, não é líquido que a “mobilidade educativa ascendente” que muitos jovens conhecem face à geração dos seus pais se traduza, em igual amplitude, a uma mobilidade socioprofissional e acesso ao emprego (Abrantes e Roldão, 2013).

Apple (1989) considera que para se entender melhor o papel da escola nos processos de reprodução das desigualdades sociais e a sua relação com a esfera económico-produtiva é necessário entendê-la como uma instância que tem, não só, uma “função” de distribuição de conhecimento pelas pessoas e de distribuição de pessoas tituladas e ideologicamente “formatadas” pelos respetivos lugares na estrutura económica (perspetiva das teses da correspondência), mas também de produção de conhecimento e de agentes “necessários” a uma economia capitalista e tecnologicamente avançada (forças produtivas). A escola seria uma componente cada vez mais relevante do desenvolvimento tecnológico e burocrático-administrativo necessário à expansão dos mercados, assim como ao controlo da produção e do trabalho. Contudo, para o cumprimento “eficiente” dessa função não seria necessário que a escola realizasse uma ampla distribuição desses conhecimentos, bastaria que os produzisse e distribuisse junto de um segmento delimitado (por exemplo, escolas e cursos de elite) e com relações estreitas com empresas que monopolizam o conhecimento técnico e a “inteligência” tecnológica (em boa medida custeados pelo estado). Esta resposta às necessidades do “capital” acaba por ser também uma resposta aos interesses de uma parte da nova pequena burguesia que “deve” à escola a sua posição e que, através dela, procura garantir a sua mobilidade social, pelo que, tenderá a reforçar a subordinação das funções da escola à produção de um conhecimento/racionalidade técnico-científico.

Os conhecimentos escolares socialmente mais legítimos, isto é, aqueles a que todos os restantes conhecimentos da escola são subjugados e pelos quais se devem orientar, corresponderiam às áreas de conhecimento mais “rentáveis” do ponto de vista económico-produtivo (como as engenharias face a outras áreas de conhecimento; como o ensino superior face a outros subsistemas de ensino, por exemplo). São também esses conhecimentos que ganham maior peso na estratificação dos alunos e na definição das “categorias de desajustamento”³¹. Na perspetiva desse autor, estando a função de

³⁰ As dificuldades no acesso ao emprego por parte dos jovens licenciados, superior à média europeia; a elevada proporção de licenciados em empregos pouco qualificados (*deskilling*); assim como a constante e intensiva procura de trabalhadores pouco qualificados, são sinais do desfasamento entre procura e oferta de mão-de-obra qualificada, que não são alheios ao facto de muitos dos empresários portugueses serem, eles próprios, pouco escolarizados (Pinto, 2007; Guerreiro e Pegado *et al.*, 2006). Mas, é também verdade que os menos escolarizados estão mais vulneráveis ao desemprego e à precariedade no emprego que os mais escolarizados: em 2009, a taxa média de desemprego da população ativa com o 3º ciclo ou menos era de 10,4%, para aqueles com o ensino superior a taxa era de 6,5% (Carmo, Cantante e Baptista, 2010).

³¹ Como refere Abrantes (2011: 272), embora numa discussão do trabalho de Pierre Bourdieu: “*Na hipótese de a escola se centrar na aprendizagem da lavoura, por observação e imitação das práticas dos trabalhadores rurais, é provável que os bons e os problemáticos fossem outros, bem como a sua correlação com a estrutura de classes (e de género). Basta analisar as alterações dos padrões de (in)sucesso e de (in)disciplina em Educação Física e o incómodo provocado por esta pequena variação inconsequente à relação entre hierarquias sociais e escolares.*”

produção de “capital cultural” (num sentido distinto daquele de Pierre Bourdieu) da escola eficientemente cumprida, passaria a ser “tolerável” um certo nível de desajustamento escolar por parte de alguns grupos sociais, assim, como algumas pressões políticas para uma distribuição mais igualitária do conhecimento.

Se em alguns dos trabalhos inicialmente discutidos fica a ideia que os trajetos de contratendência significam uma assimilação conformista, a perspectiva de Apple (1989) é distinta. Mobilizando um estudo de Robert Everhart: *The In-Between Years: Student Life in a Junior High School*, o autor defende que esses jovens tenderiam a “cumprir” apenas o mínimo indispensável do ponto de vista das exigências de trabalho e das regras de conduta escolares; um nível de “entrega” que prevenisse simultaneamente a exclusão escolar e a exclusão entre os grupos de pares³². Tal como os restantes jovens das classes populares, o seu quotidiano teria como elementos centrais o lazer, as sociabilidades e culturas juvenis e, se as suas práticas de resistência cultural não eram visivelmente disruptivas, estas operavam de forma subtil, a partir do aproveitamento de “brechas” e contradições no próprio funcionamento das escolas³³. Tal como os “*Lads*” procuravam aumentar o poder de controlo sobre o seu quotidiano na escola e fazer prevalecer a sua própria “cultura vivida” nesses locais. Quer a resistência flagrante como a velada fariam parte dos processos de reprodução social. Em ambos os casos parece existir a interiorização de uma postura de “desconexão” interior face ao trabalho (escolar e, posteriormente, económico) e de resistência por via de reações efêmeras, centrada em “jogos de fuga” à rotina do trabalho escolar (o autor recorda a noção de “fuga utópica” de Michael Burawoy), ao

Podemos imaginar um currículo que sintetizasse e consagrasse a cultura nacional (no caso português, incluiria Os Lusíadas, mas também o Borda D'Água, os bailes populares, os modos de produção do vinho e as receitas do bacalhau), cumprindo a função durkheimiana de integração sociocultural, mas o que argumentam Bourdieu e Passeron é que tal reforma seria sempre bloqueada, tanto pelas classes dominantes como pelo corpo docente, o que é corroborado pelas violentas resistências recentes aos tímidos esforços de reforma curricular.”

³² Fordham e Ogbu (1986) realizam uma pesquisa numa escola do ensino secundário maioritariamente afro-americana e socioeconomicamente menos privilegiada, dando especial atenção ao facto dos “bons” resultados escolares de alguns estudantes ser classificada por outros como “*acting white*” (“fazer-se passar por branco”), situação que nos recorda a classificação “*ear'oles*” utilizada pelos *Lads* da pesquisa de Willis (1977). Mais do que total conformidade ao ideal escolar do “bom aluno”, Fordham e Ogbu (1986) mostram que os jovens em trajetos de contratendência desenvolvem estratégias de cedência parcial, de negociação, das normas escolares e dos grupos juvenis. Nesses casos, apesar dos bons resultados escolares e de uma maior conformidade às normas escolares, não deixariam de se envolver muitas vezes em atividades extraescolares e práticas através das quais “inverteriam” o estatuto “*acting white*” ou “*brainiac*”.

³³ As suas práticas de resistência passavam pela exploração de “brechas no controlo organizacional e explorá-las para manter algum grau de poder sobre a vida cotidiana. Se a rejeição aberta das mensagens ideológicas da escola e de seu conhecimento e autoridade é demasiado arriscada, pode-se ainda assim recorrer a brechas existentes, ampliando-as quando possível, ou até mesmo criando-as, quando elas não existem” (Apple, 1989:121).

invés de um movimento “contra-hegemónico” organizado. Essa postura seria propícia a uma aceitação relativamente dócil das condições laborais dos trabalhos indiferenciados que os esperam (Apple, 1989).

Apesar das diferenças internas às propostas analisadas – umas mais defensoras de uma correspondência direta entre esfera económico-produtiva e sistemas educativos, outras mais interessadas em reconhecer e analisar a autonomia relativa dos últimos; umas olhando a reprodução das desigualdades de poder mais como resultado de processos estruturais; outras adicionando-lhe a componente agencial (resistência); umas olhando sobretudo para o papel da escola na reprodução dos destinos de classe; outras focando especialmente o papel da escola na reprodução do lugar hegemónico de certos conhecimentos - o “sucesso escolar” das classes populares e o seu impacto ao nível da vida interior dos indivíduos dificilmente pode ser concebido para lá dos processos de alienação e reprodução do modo de produção capitalista. É, portanto, difícil conceber que aqueles em trajetos escolares de contratendência pudessem, a partir das referências da escola, constituir-se como os “intelectuais orgânicos” do operariado, de que falava Antonio Gramsci em *Os Cadernos do Cárcere*.

2.2. Custos de legitimação e excluídos do interior

Na obra *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Bourdieu e Passeron, 2008 [1970]), o sistema educativo é equacionado fundamentalmente enquanto instância que monopoliza a legitimidade do exercício de violência simbólica, isto é, à qual é socialmente reconhecida “autoridade pedagógica” (poder arbitrário) e, portanto autonomia relativa, para a inculcação de determinados referenciais culturais - aqueles relativos ao universo cultural dos grupos dominantes de uma dada sociedade (arbitrio cultural). Nessa perspetiva, os sistemas educativos estão ancorados desde a sua génese às referências e às necessidades de legitimação dos grupos dominantes (não só a burguesia capitalista, mas também a elite política, intelectual, artística, etc.), pois seria o reconhecimento da “distinção” desses grupos e o poder de violência simbólica por eles sancionado, que garantiriam a “autonomia relativa” do próprio sistema educativo. Essa autonomia teria o efeito de, no mesmo passo, legitimar, e assim reforçar, as “relações de força” que caracterizam uma dada formação social, e dissimular essas mesmas relações de força, às quais os sistemas educativos devem a sua capacidade de dominação (sob instâncias pedagógicas socialmente difusas, familiares e institucionalizadas). Se esta abordagem tem algumas semelhanças com os trabalhos discutidos no ponto 2.1., em que a escola surge como instância de reprodução das desigualdades sociais por via da legitimação da posição dominante de alguns grupos e pela “distribuição” dos indivíduos pelos lugares de classe, não existe uma tónica nos processos de inculcação/repressão ideológica ou alienação, nem no potencial de exploração económica de um assalariado tecnicamente cada vez mais “valioso”.

Nesse sentido, o sistema escolar não só contribuiria para a reprodução das desigualdades de poder social, na medida em que através dele seria operada uma retradução das origens sociais em

destinos de classe (reprodução social das posições sociais, designadamente dos grupos dominantes, subordinados e a própria classe professoral); como também contribuiria, através da legitimação e perpetuação de um conjunto de referenciais culturais das classes dominantes, para a reprodução cultural. “*Todo o sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas da sua estrutura e o seu funcionamento ao facto de que precisa de produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício da sua função própria de inculcação como à realização de sua função de reprodução dum arbítrio cultural de que ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).*” (Bourdieu e Passeron, 2008 [1970]: 81)

A “produtividade escolar” (sancionada por mecanismos como as retenções, classificações, distinções, orientações escolares, etc.) dos alunos seria efeito da relação (de proximidade/distância) entre, por um lado, o *habitus* “originário” dos alunos (desde logo as disposições face à instituição escolar) e o tipo de *habitus* que a escola “espera” que esteja incorporado; e, por outro, entre os recursos, especialmente os culturais, onde o capital linguístico tem uma importância acrescida, de que os jovens dispõem e o “código cultural da comunicação pedagógica” (arbitrário cultural) privilegiado pela escola. No capítulo seguinte exploraremos melhor os conceitos bourdianos como o de *habitus* e de capital cultural. Num sistema educativo em que a conceção de igualdade de oportunidades e o princípio do mérito estão profundamente articulados, os resultados escolares legitimariam os destinos de classe desses jovens por intermédio de uma “ideologia do dom ou do talento”, ocultando as relações de força que efetivamente deram origem às desigualdades de resultados.

Quando o autor utiliza o conceito de “capital cultural”, não parece referir-se tanto a possíveis propriedades intrínsecas de certas referências culturais, mas ao facto de lhes ser socialmente reconhecida (ou não) rentabilidade no mercado de bens simbólicos. A maior ou menor (des)continuidade cultural, prende-se com o facto de a escola seleccionar e (des)valorizar certas referências culturais em detrimento de outras. Daí que em “*Propostas para o Ensino do Futuro*” (Collège de France/Pierre Bourdieu, 1987 [1985]), mais do que propor estratégias de educação compensatória de pretensos *handicaps* (reforço das horas de aula, atividades de apoio ao estudo, etc.), Pierre Bourdieu aponta a necessidade de uma maior diversificação das formas de excelência e maior equidade no reconhecimento de diferentes práticas, saberes e culturas, com a salvaguarda de um mínimo cultural comum. Contudo, o relativismo cultural sugerido na noção de “arbitrário cultural” ou na ideia de diversificação dos princípios de reconhecimento social escolar, não parece ter implícita a crítica a alguns dos pilares da cultura escolar e científica, designadamente o racionalismo.

Numas das vezes que Pierre Bourdieu se refere diretamente aos trajetos escolares mais prolongados das classes populares perspectiva-os essencialmente como “custos de legitimação” de um sistema intrinsecamente desigual. Esses trajetos dariam “*uma aparência de legitimidade à seleção escolar*” e “*crédito ao mito da escola libertadora*” (Bourdieu, 1998 [1966]:59) e que “*longe de ser*

incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora” (Bourdieu e Passeron, 2008 [1970]:206).

Atualmente algumas pesquisas têm vindo a mostrar como mesmo as universidades reservadas às elites encontram hoje necessidade de recorrer as estratégias de cooptação específicas para legitimar a sua posição. Como alertam Alon e Tienda (2007), Allouch e van Zanten (2008), van Zanten (2010), a propósito de iniciativas como as *affirmative actions* de algumas universidades de elite nos EUA e em França, parece existir o risco de os estudantes das classes populares em trajetos de “excelência” serem política e mediaticamente mobilizados na construção de uma imagem de “abertura social” meritocrática dessas instituições³⁴. Os autores sublinham que não só esses casos são relativamente escassos, mantendo-se as classes populares sub-representadas nas vias de elite, como esses casos “inesperados” acabam por servir de “válvula de escape” às pressões sociais exercidas sobre essas instituições no sentido de uma maior equidade. Por outro lado, embora “deixem” entrar alguns alunos das classes populares e de minorias étnico-raciais, a posição de vantagem dessas instituições no campo do ensino superior só pode ser mantida por via de mecanismos de desigualdade perante a educação, desde logo mecanismos de fechamento social e segregação ao nível do ensino secundário.

Outra questão a realçar é que o “interesse” por estes casos poderá por vezes estar associado a uma lógica de sinalização e rentabilização das “reservas de talentos”, do seu potencial enquanto “capital humano” e não tanto aquilo que estes casos nos podem dizer sobre as desigualdades sociais na escola. Um exemplo atual da abordagem da “reserva de talentos” aos trajetos de contratendência é o trabalho de, entre outros, Hoxby e Avery (2012), que se têm dedicado ao fenómeno que designam por “*undermatching*”, isto é, ao facto de um largo número daqueles que consideram “*high achievers*” das classes sociais mais desfavorecidas não chegar a candidatar-se às universidades mais seletivas e prestigiadas dos EUA. Os autores sugerem um conjunto de recomendações para uma melhor “prospecção” destes casos por parte das universidades *Ivy League*, lamentavelmente não questionando a forma como essa estratificação do sistema é ela própria um dos pilares das fortes desigualdades sociais face à educação nos EUA.

Outra perspetiva bourdiana sobre os trajetos de contratendência das classes populares remete para o processo de expansão da escolarização e massificação dos sistemas educativos que se deveria, em boa medida, ao aumento da procura e concorrência pelos títulos escolares nas classes dominantes e classes médias que, para assegurar a sua distintividade, reprodução e mobilidade social, aumentaram consideravelmente a sua utilização do sistema de ensino (a luta pela reclassificação e contra a desclassificação) (Bourdieu, 1998 [1978]). Essa “corrida” aos certificados escolares, que cada vez

³⁴ O número especial “Diversité et formation des élites : France - USA” da revista *Sociétés Contemporaines* (2010) apresenta o trabalho de vários autores franceses e norteamericanos sobre a temática.

mais inclui grupos sociais anteriormente excluídos da escola (classes populares, mulheres, minorias étnico-raciais), significa uma crescente pressão sobre as classes dominantes para intensificar o seu investimento escolar – a inflação dos diplomas - e salvaguardar assim a raridade relativa dos seus títulos. Isso tem como efeitos: o “puxar” para patamares cada vez mais avançados a procura escolar das classes menos favorecidas; a “desvalorização” (ou deselitização?) dos certificados escolares, na medida em que a sua rentabilidade social, de forma análoga ao que acontece aos títulos nobiliárquicos, adviria da sua raridade específica e capacidade distintiva; assim como, essa pressão potenciaria formas específicas de fechamento social em torno dos “bens escolares” mais distintivos (Bourdieu, 1998 [1978]).

Os jovens das classes populares que chegam (cada vez mais) ao ensino superior chegariam não só num momento sociohistórico de progressiva desvalorização dos diplomas escolares e de coerção social para o investimento na escolaridade; como seriam “excluídos do interior” (Bourdieu e Champagne, 1998 [1992]). Embora encontrem cada vez menos barreiras formais no “acesso”, os processos de escolarização em que tendem a estar envolvidos, excluindo alguns casos muito particulares que chegarão às vias escolares das elites, estão associados às vias menos prestigiadas do sistema (cursos e estabelecimento de ensino). Estão “dentro” da escola, mas são alvo de processos de “exclusão relativa” no seu interior, que mostrarão a sua face mais dura, por exemplo, no momento de integração no mercado de trabalho.

Interessa clarificar que a ideia de “exclusão relativa” não se refere apenas ou especialmente aos fenómenos mais gritantes de marginalização escolar. Para compreender melhor essa ideia interessa referir a perspetiva do autor sobre o “campo” do ensino superior. Em *A Nobreza de Estado* (1996 [1989]) Bourdieu oferece uma ilustração interessante do conceito de “campo” através da análise de um conjunto de instituições do ensino superior francês. O “campo” refere-se a uma configuração social que condensa as lutas (passadas e presentes) em torno do poder legítimo de monopólio/controlo de um tipo específico de capital. A cristalização da história dessas lutas – imposição explícita e implícita de regras de como o “jogo deve ser jogado”, consolidação de instituições e distribuições de recursos, posições de poder desigual e papéis, etc. - condiciona a ação dos indivíduos e instituições³⁵. Esse

³⁵ Bourdieu (2003 [1984]) distingue inúmeros campos – da política, da filosofia, da arte, da política, da ciência, etc. Como refere Bonnewitz (2005 [1998]), a pulverização de campos a que as sociedades contemporâneas assistem, parece ser produto de um movimento mais vasto de progressiva diferenciação social, nomeadamente através da divisão social do trabalho. Com o conceito de “campo de poder”, Bourdieu (1997 [1980]) tenta mostrar como estes têm diferentes capacidades de interferir nas lutas dos restantes campos, por exemplo a lógica do campo económico tende a penetrar o campo artístico, influenciando quer as formas de comercialização da arte, isto é, de aquisição desse tipo de capital, quer os confrontos internos desse campo, entre por exemplo, “a arte pura” e a “arte comercial”. *“A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. (...) As lutas cujo lugar é o campo têm por*

processo permite criar subdomínios da vida social que, embora dependam do estado do espaço social mais vasto, apresentam algum grau de autonomia, tendo mecanismos próprios para “selecionar e refratar influências externas” (Wacquant, 2005).

Bourdieu (1996 [1989]) toma o universo das escolas de ensino superior enquanto campo (o campo académico) inferência que decorre do facto de as transformações em alguns estabelecimentos afetarem outros, como se pertencessem a um mesmo “espaço gravitacional”, embora o autor considere que dentro desse espaço existe um subcampo nuclear que corresponde às escolas de elite. As posições nesses campos podem ser interpretadas como resultado de dois eixos de estruturação. Por um lado, o prestígio social das instituições, observável pelas origens sociais dos estudantes, mas também pelo tipo de inserção profissional que a frequências dessas escolas permite normalmente atingir. O autor estabelece esta dimensão como a mais pertinente para dar conta do tipo de oposição existente entre as escolas de elite e as demais escolas. Por outro, o prestígio académico da instituição, que pode, por exemplo, ser medido pelo grau de dificuldade do acesso (*numerus clausus*; média dos exames de acesso; provas suplementares de admissão) e pelo prestígio académico dos seus alunos (nível de classificações, tipo de via e área de formação seguida, escolas frequentadas anteriormente), que é, em boa medida, resultado do capital cultural das famílias de origem. Esta dimensão é especialmente adequada para dar conta das oposições internas ao subcampo das escolas de elite.

Esses eixos estruturadores explicam a tripartição do campo académico em: escolas de elite que no polo científico e intelectual têm uma posição dominante, mas que no polo económico e social estão numa posição dominada (lógica de reprodução das elites culturais); escolas de elite dominantes no polo económico e social, mas numa posição dominada no polo científico e intelectual³⁶ (lógica de reprodução das elites económicas de políticas) e escolas criadas numa lógica de legitimação, que se encontram numa posição dominada social e academicamente e que são os lugares da frequência universitária das classes populares e médias.

No ensino superior português, apesar do aumento dos estudantes das classes populares nesse patamar de ensino ou de um alargamento da base de recrutamento social do ensino superior, os

parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico” (Bourdieu, 2003 [1984]:120-121).

³⁶ Os efeitos do campo e do subcampo referidos teriam origem numa dupla homologia estrutural face ao que o autor designa como campo do poder. Uma remete para a “oposição” entre escolas de elite e as restantes escolas que seria uma homologia entre a alta burguesia (orientada para dirigir) e a pequena burguesia (orientada para executar), que separa também, de certa forma, aqueles que obtiveram a sua posição através de uma longa reprodução intergeracional da sua posição dominante, daqueles cuja posição resulta de um percurso de mobilidade ascendente. A segunda homologia remete especialmente para a diferenciação interna ao subcampo das escolas de elite. A divisão entre as escolas “intelectuais” e as restantes resultaria de uma homologia face às oposições internas do campo do poder, em que por um lado, temos o polo intelectual e artístico e, por outro, o polo do poder político e económico (Bourdieu, 1996 [1989]).

estudantes das classes desfavorecidas tendem menos frequentemente a frequentar os cursos e escolas socialmente mais valorizados (Almeida, Costa e Machado, 1988; Mauritti, 2002; Machado *et al.*, 2003; Costa e Lopes, 2008; Almeida e Vieira, 2009). Por exemplo, o estudo de Almeida e Vieira (2009) sobre os trajetos dos estudantes na Universidade de Lisboa mostra que, para as classes mais favorecidas, existem duas vias principais de acesso ao ensino superior – as mais favorecidas em capital económico orientam-se para os cursos de farmácia, direito e belas artes; as mais favorecidas em capital cultural, procuram tendencialmente os cursos de medicina e de medicina dentária. Para os estudantes das classes menos favorecidas a entrada faz-se pelos cursos de psicologia, ciências da educação e artes e humanidades. Esta “padronização” das “escolhas” escolares deve-se, é claro, não apenas a uma espécie de efeito agregado das ações estratégicas das famílias e jovens das diferentes classes sociais, mas também à própria (re)configuração do “campo” das instituições de ensino superior português (Vieira, 1995).

O mesmo tem sido observado a propósito do ensino secundário, onde é também evidente a desigual distribuição das diferentes categorias sociais pelas “vias gerais” e “vias técnico-profissionais” e por diferentes áreas de conhecimento (entre outros, Roldão *et al.*, 2009). Algumas das pesquisas sobre trajetos de contratendência no ensino superior sublinham o mesmo tipo de questão. As pesquisas de Zago (2000 e 2006), Costa e Lopes (2008) e Laurens (1992) revelam que, se ao nível do equivalente ao ensino secundário existe ainda alguma variabilidade no valor social das vias seguidas por estes jovens (desde os cursos gerais, às vias de ensino profissionalizante e de ensino para adultos), a chegada ao ensino superior ocorre muitas das vezes pelas vias menos valorizadas do sistema. Quer Laurens (1992), quer Zago (2000 e 2006) referem que estas situações se devem, em parte, a um sentido de “prudência” face ao maior risco de insucesso escolar nas vias elitizadas. Na nossa pesquisa, como se verá, existem situações de jovens das classes populares que ingressam nas vias mais prestigiadas do sistema, mas também outros que entram nas vias mais massificadas, e são notórias as diferenças ao nível das condições de possibilidade desses trajetos.

As desigualdades sociais na escola manifestam-se ainda noutro nível, no adensar das mediações locais de diferenciação interna do sistema, quer por via da competição entre famílias (em que as estratégias ativas das classes médias e dominantes têm um papel central) pelo valor social dos certificados escolares, num contexto de massificação escolar em que é cada vez mais difícil garantir a distintividade que almejam; quer por via da competição entre escolas, pelo estatuto social e perfil académico dos seus públicos; por via ainda de políticas de ordenamento território que podem gerar efeitos segregativos importantes (entre outros, Ball, Bowe e Gewirtz, 1995; van Zanten, 1996 e 2009; Duru-Bellat, 2002; Vieira). Por fim, há uma “transferência” de parte dessas lógicas para o plano internacional, uma subida “da parada em jogo”, processo que não é recente ao nível das elites (Vieira, 2003a), mas que tem vindo a ganhar maior importância junto das classes mais favorecidas sob a forma de estratégias de internacionalização educativa (distintivas) particularmente exigentes no que diz respeito aos recursos implicados nesse investimento. A partir daí pode-se entender que os trajetos

escolares longos e o sucesso escolar de alguns jovens das classes populares estarão particularmente associados a inserções escolares socialmente desvalorizadas e, só excecionalmente, sob condições muito particulares, a inserções escolares socialmente equiparáveis aquelas dos jovens das classes favorecidas.

A proposta de Basil Bernstein (1971 e 1982a [1978]) oferece ferramentas para pensar o “arbitrário cultural” do currículo escolar e o modo como os sistemas educativos “participam” na reprodução das desigualdades sociais de um ponto de vista próximo, mas ainda assim distinto daquele de Pierre Bourdieu. O autor procura aprofundar aquilo que nos currículos escolares, especialmente na sua morfologia, contribui para as desigualdades sociais perante a escola, colocando a ênfase nos mecanismos de controlo do conhecimento em detrimento de uma abordagem das estratégias de distinção das classes dominantes. Em termos conceptuais distingue o “currículo de coleção” do “currículo de integração” partindo de dois eixos analíticos relativos à “espessura” das fronteiras entre categorias de conhecimento; num sentido mais morfológico do que substantivo. Por um lado, o grau de “classificação” (forte/fraco), que remete para o nível de insularidade ou “espessura” da fronteira entre categorias de conhecimento (grau de transdisciplinaridade) e para o nível de especialização (variedade das áreas de conhecimento/disciplinares). Este eixo de estruturação refere-se especialmente às estruturas de poder em torno da divisão do conhecimento e que reportam, em grande medida, à divisão do trabalho na escola (por exemplo, a divisão disciplinar estanque promove um fechamento da socialização entre professores da mesma disciplina e o sentimento de pertença a um grupo disciplinar). Por outro, o grau de “enquadramento” (forte/fraco), que se refere aos princípios reguladores do contexto em que o conhecimento é transmitido e adquirido, isto é, a “espessura” da fronteira entre o que pode ou não ser transmitido na comunicação pedagógica. Não está em causa o “conteúdo” das significações mais uma vez, mas o “controlo” sobre a variedade de referências mobilizáveis nessa comunicação; o grau de controlo dos alunos e professores sobre a seleção, encadeamento, ritmo e papéis sociais caracterizadores da relação pedagógica.

Quando fossem simultaneamente elevados os níveis de classificação e enquadramento estar-se-ia tendencialmente em presença de um “currículo de coleção” e, na situação inversa, perante um “currículo de integração” (modalidade que o autor associa, entre outras coisas, às *comprehensive schools*, por oposição às *grammar schools*, pelo esbater das fronteiras entre disciplinas e promoção da inter-relação entre elas), mas outras combinações seriam possíveis³⁷. O “currículo de coleção”, por via

³⁷ Bernstein (1971) sinaliza modalidades distintas de institucionalização dos “códigos do conhecimento escolar”, designadamente no “currículo de coleção”. Esse poderia assumir a forma de um currículo especializado de tipo “puro” (pouca variedade de disciplinas e sujeição a uma mesma área de conhecimento: por exemplo, matemática, química e física) ou impuro (que apesar da pouca variedade de disciplinas estas decorrem de universos de conhecimento distintos: religião, química, economia, etc.). Pode também tratar-se de um “currículo de coleção não especializado” de base “disciplinar” ou com base no curso. No caso do “currículo de integração” ter-se-ia

dos princípios de organização do conhecimento que lhe são característicos, contribuiria de forma mais marcada para a reprodução das desigualdades de poder em torno da transmissão pedagógica, entre, por exemplo: professores de áreas diferentes; entre professores e alunos; entre distintos subsistemas de ensino; entre aqueles que têm um acesso “superficial” ao conhecimento escolar e aqueles que têm um acesso mais aprofundado; entre o conhecimento professoral e as experiências extraescolares dos alunos, entre o conhecimento dos professores e o das comunidades educativas; etc. Mudanças no currículo escolar que implicassem alterações nos princípios de classificação e enquadramento, como aquelas que seriam exigidas por um sistema educativo mais inclusivo das referências culturais das classes populares, sofreriam oposição por parte dos grupos de poder “na linha” dos princípios de regulação da transmissão de conhecimento escolar.

Ainda que partindo de uma abordagem conflitual e de uma conceção da escola enquanto mecanismo de reprodução social, Bernstein (1982a [1978]) critica às análises neomarxistas, como as que vimos no subponto anterior, o facto de conceberem essa relação como uma “*correspondência entre atitudes (disposições) valorizadas na escola e as atitudes requeridas aos agentes da força de trabalho nas sociedades capitalistas. Concordamos que a escola pode de facto legitimar valores e atitudes importantes para o modo de produção, mas isto não significa que estas se interiorizem de tal forma que constituam personalidades específicas*” (Bernstein, 1982a [1978]:288). Isso aconteceria especialmente entre os agentes de produção (cientistas e investigadores) e reprodução do saber (professores), isto é, entre as frações das classes médias em relação direta com a reprodução cultural, que seriam particularmente influenciados pelo modo de educação e, mais indiretamente, pelo modo de produção. Entre as classes dirigentes e os trabalhadores manuais, a educação escolar seria mais “reguladora da expressão” do que constituinte da personalidade (Bernstein, 1982a [1978]:90-291,302), pois estariam particularmente influenciadas pela esfera de produção.

O autor refere a esse propósito também a tendência para uma menor classificação e enquadramento nos currículos destinados a alunos com menor sucesso escolar, o que estaria em contradição (ou seja, não correspondência) com o lugar provável na estrutura de classes, onde lhes serão impostos elevados níveis de classificação e enquadramento. Assim, na perspetiva deste autor somente uma “*pequena fração da produção educativa tem relação direta com o modo de produção, relativamente à adequação das qualificações e atitudes*” (pp.288).

Um argumento adicional mobilizado por Bernstein (1982a [1978]) é que muitas das características duradouras da escola (divisões disciplinares, distinções de grau, valores típicos dessa configuração, papéis sociais, etc.) estavam constituídas antes da emergência do capitalismo, ainda que possam ter vindo a contribuir, mais tarde, para a “disciplinação” do proletariado industrial, mas foram criadas e subsistem a partir de uma lógica que é interna à esfera educativa. Também não é possível

casos em que essa integração é acionada: por um professor na sua aula; por um conjunto de professores da mesma área de conhecimento; por um conjunto de professores de áreas de conhecimento distintas.

extrair da perspectiva de Basil Bernstein, assim como também não da obra de Pierre Bourdieu, uma crítica ao tipo de “racionalidade” promovida pela escola. Como referido em Domingos *et al.* (1986:7), na perspectiva de Bernstein não se encontra a ideia de que *“a função da escola não deva ser a de introduzir as crianças em significações universalistas. Isso não significa torná-las classe média, significa simplesmente educar. São os valores implícitos subjacentes à forma e conteúdo do ambiente de transmissão educacional que podem, esses sim, fazê-las classe média.”*

3. FILHOS DE FAMÍLIAS SINGULARES?

Ao longo da década de 50 do século XX, período em que é feito um investimento importante na escolarização das populações de muitos países ocidentais e são eliminados alguns dos obstáculos mais sérios que as classes populares encontravam no acesso à escola, havia-se difundido a ideia, especialmente no contexto norte-americano, de que a persistência da maior vulnerabilidade escolar (em sentido lato) das classes populares se devia à falta de “ambição”, baixas expectativas e aspirações escolares (Forquin, 1982).

Essa perspectiva haveria de ser profundamente criticada a partir das décadas de 60 e 70 por trabalhos enquadráveis naquilo que denominamos no capítulo anterior “teorias da reprodução social e cultural”. Como vimos, essas pesquisas iriam mostrar como o projeto do pós-Segunda Guerra Mundial de uma escola “acessível” a todos não havia eliminado as desigualdades sociais perante a escola, pois não havia tocado alguns dos aspetos intrínsecos à própria instituição escolar que contribuem para essas desigualdades (entre outros, Bourdieu e Passeron, 2008 [1970]; Althusser, 1980; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1982; Bernstein, 1971). Uma frente em que isso era visível remetia para a menor presença das classes populares e de outros grupos sociais “subalternizados” no ensino superior e nas vias socialmente prestigiadas, assim como a sua maior vulnerabilidade ao insucesso escolar e menor conformação à ordem escolar, mesmo depois de levantados alguns dos maiores obstáculos ao “acesso” desses jovens à escola. Essas teorias e pesquisas tiveram a mais-valia de contraditar aquela visão essencialista e redutora das classes populares, mas também a visão de certa forma “edilícia”, partilhada por Parsons (1959), de que a “abertura social” do acesso significaria uma escola finalmente neutral face às origens sociais dos estudantes. Contudo, nesses passos, ficou por explorar a autonomia relativa da família enquanto ator social e enquanto configuração social específica e independente dos processos de estruturação classista, assim como, ainda dentro do debate das classes e a escola, saíram pouco exploradas linhas de fracionamento (pelo menos analíticas) das classes populares relevantes para o entendimento da variabilidade de trajetos escolares nas classes populares. Até ao início da década de 80, as pesquisas que se debruçaram sobre as desigualdades sociais perante a escola, especialmente as francesas, tenderam a olhar as famílias sobretudo pela ótica da classe social: enquanto contextos materiais de vida atravessados por constrangimentos de tipo classista; fonte de “transmissão”, nos processos de socialização, de uma certa “subcultura de classe” e de uma relação específica com a escolarização (Diogo, 1998; Van Haecht, 1994).

Talvez um dos traços mais marcantes (porque é um traço “genético”, contínuo e dominante) das pesquisas que, a partir da década de 80, se dedicaram especificamente ao estudo dos trajetos de contratendência seja exatamente o enfoque, por diferentes prismas, nas famílias, questão que discutimos no presente capítulo. Uma das abordagens, talvez menos explicitamente evocada entre essas pesquisas, pode ser entendida como estando em linha de continuidade com a teoria das classes e

remete para “vantagens relativas”, trajetórias de mobilidade e disposições sociais específicas das famílias dos jovens em trajetos de contratendência (subponto 3.1.). Trata-se ainda, portanto, de conceber e analisar as famílias enquanto posição social. O “núcleo duro” das pesquisas sobre esses trajetos escolares nas classes populares explora, no entanto, principalmente as margens de autonomia relativa das famílias face à estrutura de classes: quer enquanto ator social, com estratégias e estilos educativos que, embora podendo estar associados à posição de classe, transcendem essa questão (subponto 3.2.); quer pela ótica das configurações doméstico-familiares e os seus efeitos socializadores específicos (subponto 3.3.).

3.1. As mais favorecidas de entre as socialmente desfavorecidas

Capital cultural, trajetórias “reascendentes” e frações estabilizadas das classes populares

Numa nota breve em *Os Herdeiros* (Bourdieu e Passeron, 2006 [1964]:43-44), mas também em *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 2008 [1970]:107), os casos de estudantes das classes populares que acedem ao ensino superior são caracterizados como tendo origens sociais singulares, com caráter ísticas sociais secundárias compensadoras. Exemplo disso seriam os casos em que algum membro da família possui um nível de instrução acima do padrão médio de escolaridade nas classes populares³⁸.

A hipótese levantada por Bourdieu para a explicação dos trajetos de contratendência - a especificidade das origens sociais desses jovens das classes populares - encontra reforço em muitos dos estudos que, a partir da década de 80, se irão dedicar à análise desse tipo de trajeto, embora seja necessário dizer que nem sempre seja dado um lugar de destaque a esta dimensão. Entre os indícios da vantagem relativa dessas famílias face a outras das classes populares destacam-se os seguintes: famílias relativamente mais escolarizadas ou pais que foram forçados a abandonar precocemente e a contragosto os estudos; famílias com práticas culturais rentáveis em meio escolar (práticas de leitura e escrita de diferentes tipos; hábitos de discussão de temas de “cultura geral” e da “atualidade” que a cultura escolar valoriza); famílias que experienciaram trajetórias de mobilidade descendente e que procuram, na geração dos seus filhos, reascender; pais que desempenham profissões mais qualificadas, de trabalho manual especializado ou no sector dos serviços administrativos; que gozam de estabilidade profissional, regalias sociais e melhores perspectivas de carreira (de que o trabalho no sector público

³⁸ O autor refere ainda serem características dessas famílias uma dimensão e uma taxa de fecundidade menores em termos relativos. Na perspetiva do autor, isso relaciona-se ou é propiciador dos trajetos de contratendência não só pelo que significa em termos da maior disponibilidade de recursos das famílias para o investimento escolar, mas porque a restrição da fecundidade é um “sintoma” das orientações para a ascensão social dessas famílias, aliás, prática típica na pequena-burguesia (Bourdieu, 1998[1966]). Essas questões e o retardamento do calendário de fecundidade são também evidenciadas por Laurens (1992) num estudo sobre trajetos de contratendência.

seria exemplo) (entre outros, Zeroulou, 1985 e 1988; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Gándara, 1995; Laacher, 1990 e 2005; Setton, 2005; OCDE, 2011). Van Zanten (1990) destaca também que as famílias das classes populares urbanas, face às do operariado agrícola e rural, tendem a ter expectativas escolares mais elevadas e a sentir simultaneamente uma maior ansiedade face ao (in)sucesso escolar dos seus descendentes. Como referido em *Do Outro Lado da Escola*, e também em Queiroz (1991), as formas mais acentuadas de insucesso escolar tendem a ocorrer nos segmentos “*periféricos, instabilizados e marginalizados das classes populares*” e não tanto nas “*faixas centrais e estabilizadas*” (Benavente *et al.*, 1987).

Essas “pequenas vantagens” podem ser teoricamente interpretadas à luz de vários dos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu para a análise das classes, frações de classe e estratificação sociais (Bourdieu, 2010 [1979]). Desde logo, essas famílias parecem ocupar um lugar determinado naquilo a que o autor denomina de “espaço social”, isto é, encontram-se numa posição relativa específica, face a outras, no que diz respeito à distribuição social dos capitais – especialmente, neste caso, capital económico e capital cultural³⁹ - em termos do volume, composição e trajetória. Esse aspeto, condicionaria não só a sua existência externa (recursos), como a interna e inconsciente, dimensão esta que o autor dá conta através do conceito de *habitus* - matriz incorporada e duradoura de perceção, apreciação e ação construída através de processos de socialização, especialmente os primeiros e familiares, e que resulta da “*cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social*” (Bourdieu, 1997 [1980]:107). Através da socialização familiar os progenitores transmitiriam aos seus descendentes, “*mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar*” (Bourdieu, 1998 [1966]:41-42). Vale a pena dizer que o *habitus*, um operador estrutural incorporado ao nível do inconsciente, não operaria de forma isolada ou descontextualizada na produção de uma dada prática social, pois esta é também produto do “campo social” (conceito discutido no subponto 2.1.) específico em que decorre: [(*habitus*) (capital)] + campo = prática (Bourdieu, 2010 [1979]). Sem descartar a relevância dos conceitos de *habitus* ou de disposições incorporadas desenvolvidos por Pierre Bourdieu, esses têm sido alvo de críticas que discutiremos no capítulo seguinte a propósito dos contributos de Bernard Lahire.

³⁹ Bourdieu (2001[1994]:13) defendia que as classes sociais recortadas pelos cientistas sociais são mais construções teóricas do que propriamente realidade e que “*o que existe é um espaço social um espaço de diferenças, no qual as classes existem de certo modo em estado virtual, a ponteados, não como um dado, mas como qualquer coisa que se trata de fazer*”. Assim em, por exemplo, *A Distinção* (Bourdieu, 2010 [1979]), o autor abdicava de criar uma tipologia de “recorte” das classes *a priori*, optando antes por seguir, através de pesquisas concretas, as “coordenadas” (composição, volume e trajetória do capital) dos lugares no espaço social e a sua relação com os gostos culturais e estilos de vida na sociedade francesa.

Um dos elementos que surge nas pesquisas sobre trajetos de contratendência como diferenciadores de algumas dessas famílias face a outras das classes populares prende-se com aspetos como a existência na família de práticas regulares de leitura e escrita (leitura de romances, de livros religiosos, livros de autodidatismo e de “cultura geral”; jornais; revistas; uso da escrita na forma de calendários, blocos de notas, listas de compras, agendas telefônicas, cartas, recados, diários pessoais, etc.); pais relativamente mais escolarizados ou que, tendo um nível de escolaridade reduzido, abandonaram a contragosto um projeto de escolarização longa que imaginaram em algum momento para si (entre outros, Clark, 1983; Zeroulou, 1985 e 1988; Gándara, 1995; Lahire, 2004 [1995]; Setton, 2005; Teixeira, 2010).

Melhuish *et al.* (2008) acompanham uma coorte de crianças entre os 3 e os 7 anos no Reino Unido. Defendem que, embora as origens socioeconómicas, especialmente o nível educacional ou qualificação profissional da família (e aqui a condição das mães tem um peso especial nas primeiras etapas escolares dos descendentes), sejam um importante preditor estatístico dos resultados escolares das crianças, aquilo que realmente parece pesar é o “ambiente familiar de aprendizagem” (*home learning environment*): frequência com que os pais lêem livros para crianças; das visitas à biblioteca; das brincadeiras e jogos com números e letras; das atividades de desenho e pintura; etc. A via pela qual aquelas práticas influenciariam os resultados escolares das crianças não é particularmente explicitada, mas predomina um entendimento multidimensional desta questão, remetendo para o desenvolvimento propriamente cognitivo, para aspetos motivacionais ou ainda para a internalização de valores e expectativas dos pais que passam a fazer parte do “autoconceito” das crianças.

Esses aspetos podem ser remetidos para o conceito de “capital cultural”, mais na forma incorporada (disposições e competências), do que objetiva (bens culturais) ou institucionalizada, de que são exemplo os títulos escolares (Bourdieu, 1998 [1979]). Este tipo de capital revelaria uma eficiência acrescida na relação com a instituição escolar, pois trata-se não só de uma vantagem em recursos escolares (como serão as competências de cálculo, leitura e escrita que podem ser “transmitidas” por via, por exemplo, do apoio familiar no trabalho escolar dos filhos), mas também a posse de um conjunto de saberes práticos (que operam sobretudo no domínio do inconsciente) sobre o que é “apropriado” na escola, como um certo tipo de linguagem - para Pierre Bourdieu, dentro daquilo que se pode designar como capital cultural, o capital linguístico é de relevância acrescida na relação dos jovens com a escola⁴⁰ -, apresentação pessoal, um certo modo de se posicionar na interação aluno-

⁴⁰ “*Sem jamais ser para ninguém, mesmo para os oriundos das classes privilegiadas, uma língua materna, a língua universitária, amálgama acrônico de estados anteriores da língua, está muito desigualmente afastada das línguas efetivamente faladas pelas diferentes classes sociais. (...) Mas não poderíamos adquirir uma linguagem sem adquirir ao mesmo tempo uma «relação com a linguagem»(...) como a tendência da língua burguesa à abstração e ao formalismo, ao intelectualismo e à moderação eufemística, é preciso ver antes de tudo a expressão de uma disposição socialmente constituída relativamente à língua, isto é, relativamente aos interlocutores e ao próprio objeto de conversação; a distância elegante, o desembaraço contido e o natural*

professor, um certo *ethos* face ao trabalho escolar, etc. Pode-se, portanto, dizer que os jovens com origens relativamente mais favorecidas não experienciariam com a mesma violência que muitos jovens das classes populares, a inculcação simbólica e a subalternização da sua cultura origem operadas pela escola, estariam mais “sintonizados” com o “código cultural da comunicação pedagógica” ou arbitrário cultural privilegiado pela escola; de certa forma, poderiam viver a escolarização com maior “naturalidade”.

Outro elemento caracterizador de algumas destas famílias, que surge em diferentes das pesquisas pioneiras, refere-se às trajetórias intergeracionais de mobilidade social. Várias são as pesquisas que mostram que na geração dos avós, algumas dessas famílias apresentavam, muitas vezes, uma posição social relativamente mais vantajosa (comerciantes; pequenos proprietários; “ilustres” locais nos países de origem) do que a dos pais dos jovens em análise, algo que é observado principalmente do ponto de vista da abertura do “horizonte de expectativas” e do desejo de “retoma” do estatuto perdido (entre outros, Zeroulou, 1988 e 1985; Laacher, 1990 e 2005; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Gándara, 1995). Como se verá mais adiante, a nossa incursão no terreno mostrou também que as trajetórias de mobilidade podem ser uma questão relevante, pelo menos em alguns casos, não só pela ótica do “horizonte de expectativas”, mas também pelas vantagens ao nível dos capitais cultural e social das famílias.

As trajetórias sociais seriam, segundo Bourdieu (2010 [1979]), um elemento relevante da estruturação do *habitus*, não só enquanto elemento da história social das famílias e da biografia dos indivíduos, mas também enquanto aspeto da história dos próprios lugares de classe, sendo tanto mais importante de se analisar quanto mais, como é o caso do nosso objeto, indivíduos de determinada classe social (tomada em sentido amplo) revelem disposições distintas das expectáveis nessa posição social (Bourdieu, 2010 [1979]:191-192). Nessa perspetiva, as trajetórias sociais (dos indivíduos e dos lugares de classe) passadas ou projetadas exerceriam um efeito específico sobre as aspirações e expectativas, mesmo que em aparente dissonância face às condições de existência atuais. Um exemplo disso seria, por exemplo, a “inclinação para a mobilidade social” de famílias que sofreram anteriormente um processo de mobilidade descendente ou que se situem em posições sociais elas próprias num movimento de expansão.

afetado que estão no princípio de todo código das maneiras mundanas que se opõem à expressividade ou ao expressionismo da língua popular que se manifesta na tendência de ir diretamente do caso particular ao caso particular, da ilustração à parábola, ou de fugir da ênfase dos grandes discursos ou da afetação dos grandes sentimentos, pela zombaria, pelo atrevimento e pela impudicícia, maneiras de ser e dizer características de classes às quais não são jamais completamente dadas as condições sociais da dissociação entre denotação objetiva e conotação subjetiva, entre as coisas vistas e tudo o que elas devem ao ponto de vista pela qual são vistas” (Bourdieu e Passeron, 2008[1970]:146-148)

A propósito das diferenças entre aquilo que designa *habitus* pequeno-burguês⁴¹ (pequena-burguesia de execução: posições sociais estáveis ou em expansão no sector dos serviços, como os empregados administrativos e do comércio) daquele típico do operariado, o autor refere que, mais do que a vantagem em termos de recursos, aquilo que principalmente distinguiria esses “grupos” seria o sentido da trajetória social, individual ou coletiva da pequena-burguesia de execução; seria o facto de, na última, o movimento se ter tornado “inclinação”, caracterizando-se, no que diz respeito aos gostos, relação com a cultura e estilos de vida, não pelo sentido de resignação e por um *habitus* em que a “necessidade é tornada virtude” que seriam típicos das classes populares; nem pelo “sentido de distinção” das classes dominantes, mas pela “boa vontade cultural” (Bourdieu, 2010 [1979]). Ainda que essa caracterização padeça da “rigidez” que Lahire (2003) critica ao conceito de *habitus*, interessa pelo menos recuperar a ideia de que o carácter “intermédio” e de expansão de algumas posições sociais e frações das classes populares podem operar sob o inconsciente na formação de disposições para a mobilidade.

Ainda que a perspectiva de Bourdieu sobre o operariado seja mais monolítica (quando comparado com o trabalho de dissecação realizado para a “pequena-burguesia”), o autor não deixa de salientar distinções internas no operariado (industrial), embora não considere uma divisão estruturalmente relevante. Por um lado, os supervisores e operários qualificados e, por outro, os operários manobreadores. Os primeiros tenderiam a revelar maior “boa vontade cultural” e orientação para a mobilidade, mas segundo o autor, *“daqui não se deve concluir que os trabalhadores localizados no topo da hierarquia operária se confundem com as camadas inferiores da pequena burguesia (...) tudo parece indicar que entre os operários qualificados e supervisores, que permanecem sujeitos ao princípio da conformidade, e os funcionários, que, pelo menos em pensamento, estão já na corrida, passa uma verdadeira fronteira, tanto na ordem do estilo de vida como no domínio das tomadas de posição política.”* (Bourdieu, 2010 [1979]:572-573). O “ímpeto para a mobilidade” dos supervisores e operários qualificados teria mais que ver com uma “resposta à ameaça” de relegação para o “subproletariado”, do que com o desejo, que o autor encontra na pequena-burguesia de execução, de “ascensão social”. *“A potencialidade da carreira negativa é tão importante para explicar as*

⁴¹ Bourdieu (2010[1979]) distingue na pequena burguesia (“zona” do espaço social onde não só confluem agentes numa situação intermédia face à posse de determinados capitais; em mobilidade quer ascendente, quer descendente; como também reúne posições sociais elas próprias em movimento, com antecedentes históricos e probabilidades de existência futura muito distintos), diferentes frações de classe com base na história do surgimento e desenvolvimento destas. Contudo, comparativamente com a pequena burguesia em declínio (antigos pequenos comerciantes, artesãos e artificies) e a “nova pequena burguesia” em movimento incerto (profissões novas ou renovadas, pouco claras quanto ao futuro que podem oferecer aos seus ocupantes; ligadas a bens e serviços simbólicos, como por exemplo, animadores socioculturais, novos artesãos de arte, etc.), o autor dará especial atenção ao que designa como “pequena burguesia de execução”.

disposições dos operários qualificados como a potencialidade da promoção para compreender as disposições dos funcionários e dos quadros médios” (Bourdieu, 2010 [1979]:579).

A linha de fronteira entre pequena-burguesia e operariado ou a questão de qual o lugar dos “novos” assalariados dos serviços é uma questão “clássica” e amplamente debatida pela sociologia das classes e estratificação sociais, especialmente a partir da década de 50, com a expansão do sector dos serviços e de uma camada de assalariados dos serviços administrativos e do comércio, mas também de gestores e quadros dirigentes, especialistas e técnicos qualificados de diversa ordem. A sociologia das classes e estratificação social portuguesa começa a institucionalizar-se na década de 80 e incorpora desde a sua origem esse debate. Referimo-nos principalmente ao trabalho que João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado têm vindo a desenvolver e que tem como um dos seus resultados a criação de uma tipologia operatória das classes sociais – a tipologia ACM⁴². Por outro, o trabalho de Elísio Estanque e José Manuel Mendes, que se inspira em grande medida no trabalho de Erick Olin Wright⁴³.

⁴² Esse modelo de operacionalização da estrutura de classes parte da combinação de uma dimensão económica/profissional e de uma dimensão cultural/simbólica (Costa, Machado e Almeida, 1990; Machado *et al.*, 2003), operacionalizada através da combinação de dois critérios essenciais. Por um lado, “a profissão”, que atende a classificações estandardizadas das profissões como é a *Classificação Nacional de Profissões* (CNP94) e da *International Standard Classification of Occupations* (ISCO) e que têm a mais-valia de já incorporarem muitas das dimensões que a sociologia das classes tem privilegiado, designadamente o nível de qualificação, a posição na hierarquia organizacional, o estatuto social da profissão (Lima, Dorés e Costa, 1991). Por outro, o indicador “situação na profissão” que remete para o eixo clássico de distinção classista: propriedade dos meios de produção e assalariamento. Cabe referir ainda as variáveis de base – “situação na profissão” (que remete para a posição face à propriedade dos meios de produção) e “profissão” (recobre várias dimensões importantes como a qualificação; posição hierárquica; o estatuto social da profissão; setor de atividade). A combinação desses indicadores dá lugar a uma matriz de 7 lugares de classe e frações de classe (na sua versão mais desagregada) cujas denominações têm vindo a sofrer algumas alterações, tendo-se optado por utilizar aqui a terminologia adotada pelos autores nos últimos anos (Costa, 1999; Costa *et al.*, 1990; Machado *et al.*, 2003): “Empresários Dirigentes e Profissionais Liberais”, “Profissionais Técnicos e de Enquadramento”, “Agricultores Independentes”, “Trabalhadores Independentes”, “Empregados Executantes”, “Assalariados Agrícolas” e “Operariado Industrial”.

⁴³ Esse modelo parte de três dimensões analíticas de base, que correspondem a tipos de relações de exploração distintos: relações de exploração com base na propriedade dos meios de produção; relações de exploração com base nos recursos organizacionais ou, dito de outra forma, com base nas relações de autoridade/controlo; e relações de exploração resultantes dos recursos em qualificações/credenciais (Estanque e Mendes, 1997; Estanque, 2000). A operacionalização de cada uma dessas dimensões e das categorias de classe propostas pelo modelo socorre-se de variáveis como: profissão, “situação na profissão”, “número de empregados”, “nível de escolaridade” e outras que deem conta dos lugares dos indivíduos nas relações de autoridade/controlo (grau de autonomia no trabalho, exercício de funções de supervisão e gestão). A matriz de combinações destas variáveis é composta, na versão mais geral, por 12 localizações de classe, mas a versão construída por Elísio Estanque e José Manuel Mendes (1997) para uma amostra representativa da população portuguesa em 1995, utiliza uma

Uma das questões que distingue essas propostas prende-se com aquilo que consideram ser princípios estruturais de fracionamento interno do “operariado” no quadro de sociedades pós-industriais. Para os primeiros (Costa, 1999; Almeida, Machado e Costa, 2006) interessa distinguir o proletariado típico do capitalismo industrial (que nunca teve em Portugal o caráter preponderante encontrado noutros países europeus), os “novos” proletários dos serviços - os empregados executantes – e o velho “operariado agrícola” que, juntamente com o campesinato, teve em Portugal uma presença importante até, pelo menos, meados do século XX (Almeida, 1986). Os segundos consideram não fazer sentido entendê-los como frações de classe optando, na senda da proposta de Eric Olin Wright, por concebê-los de forma unitária (Estanque e Mendes, 1999: 183). Por sua vez, Almeida, Machado e Costa (2006: 100-101) consideram que, ainda que todas essas categorias remetam para posições subordinadas na esfera socioprofissional, existem diferenças significativas no conteúdo específico das suas tarefas (desde logo na maior ou menor utilização de competências como a escrita e leitura); nos contextos relacionais de trabalho (uns com relações mais próximas e quotidianas, mesmo que num estatuto subalterno, com as classes mais favorecidas, enquanto outros têm contextos de trabalho socialmente mais homogêneos e apartados) (Almeida, Machado e Costa, 2006: 100-101). Para além disso, e indo ao encontro da importância dada por Pierre Bourdieu aos processos de formação das frações de classe, os autores salientam que enquanto algumas dessas estão em declínio numérico acentuado, caso do assalariado agrícola, mas também do industrial, a categoria dos empregados executantes continua a expandir-se, para além de uma outra diferença assinalável e que se prende com a composição sexual, maioritariamente masculina nos primeiros e feminina nos últimos. Como veremos mais adiante nesta pesquisa, no que toca à “probabilidade” de ocorrência de trajetos de contratendência, as diferenças entre essas frações são sistemáticas, embora, nem sempre expressivas. Indo ao encontro do já observado por outros autores, o operariado agrícola e o campesinato são os que parecem revelar maior distância face à cultura escolar (Iturra, 1990; van Zanten, 1990), assim como o operariado industrial urbano. Os empregados executantes são a fração das classes populares em que os trajetos de contratendência parecem tender mais a ocorrer.

Para além das diferenças internas descritas acima, interessa por fim assinalar como sugerem Benavente *et al.* (1987), que no que toca à relação com a escola, parecem existir importantes diferenças entre as franjas estabilizadas das classes populares e aquelas instabilizadas e marginalizadas. Também Queiroz (1991), mostra que as famílias mais jovens, das franjas mais estabilizadas e qualificadas das classes populares urbanas tenderiam a estabelecer relações de aliança com os professores; procurariam assegurar uma continuidade entre a vida doméstico-familiar e a vida escolar dos seus descendentes. Por sua vez, as famílias das classes populares em posições menos qualificadas,

versão simplificada, de 7 localizações. Apesar da multiplicidade de categorias de classe desse modelo, essa diversificação opera apenas ao nível das chamadas “classes médias” ou pequena-burguesia: “Empregadores”, “Pequena Burguesia”, “Gestores”, “Supervisores”, “Técnicos não gestores”, “Trabalhadores Semiquualificados”, “Proletários”.

mais instáveis e marginalizadas, tenderiam a experienciar um sentimento de impotência e a ter uma postura mais defensiva e até de evitamento face à escola. Algumas das pesquisas sobre trajetórias de contratendência deixam pistas sobre essas questões, mostrando que, numa parte dessas famílias, os pais são trabalhadores da função pública ou operários qualificados (entre outros, Laurens, 1992; Laacher, 1990 e 2005).

Tendo em conta essas diferentes pistas, pode-se pensar que ao nível do capital económico (no sentido bourdiano), essas famílias teriam como único fator de produção o trabalho (não são proprietários, nem assalariados), tendo como retorno económico um salário reduzido, mas talvez não tanto como nas franjas do proletariado mais sujeitas ao desemprego e à desregulação laboral. Isso introduz desde logo diferenças ao nível da capacidade de satisfação de necessidades de consumo (como a alimentação, habitação, transportes, acesso a materiais escolares, etc.) que é preciso não menosprezar, mas também, e talvez sobretudo, maior estabilidade profissional e perspectivas de carreira, podendo concorrer para um horizonte de “expectativas e aspirações” mais elevado, embora essa não seja a única via pela qual a estabilidade profissional parece contribuir para o sucesso escolar, como mostra o trabalho de Lahire (2004 [1995]) que abordamos mais adiante (subponto 3.3.).

Este tópico – o da estabilidade profissional, possibilidade de progressão profissional e da maior ou menor vulnerabilidade à marginalização social - insere um segundo eixo de “segmentação” analítica das classes populares que interessa discutir, ainda que não aprofundadamente. Se o debate sobre a precarização laboral nas sociedades ocidentais tem vindo a ganhar uma crescente visibilidade pela crescente “flexibilização” do trabalho em classes sociais anteriormente “protegidas”, a precaridade laboral parece ser uma velha marca de algumas franjas das classes populares que, até à atualidade, estão profundamente sujeitas à “desregulação” laboral, são alvo de uma marginalização estatutária e estão desconectadas de enquadramentos sindicais e proteção laboral que, com uma certa amplitude, abrangeram até há pouco tempo uma parte do operariado industrial e dos empregados dos serviços. Referimo-nos a profissões como aquelas relativas ao trabalho manual socialmente pouco prestigiado como os serviços de limpeza, as ocupações indiferenciadas na construção civil e o trabalho agrícola.

Wright (1997) define como “subclasse” aqueles que, sendo economicamente dominados, não são explorados de forma consistente nas relações de produção⁴⁴, pois não existe (por diferentes razões) interesse por parte do patronato na exploração da sua força de trabalho, sendo fortemente vulneráveis ao desemprego e subemprego estrutural que marca a era pós-industrial. Marx, por sua vez, reconhece

⁴⁴ “Underclass can be defined as a category of social agents who are economically oppressed but not consistently exploited within a given class system (...) At least since the abolition of slavery, everyone supposedly owns one «unit» of labor power, him or herself. The point is that some people do not in fact own productively saleable labor power. (...) They are oppressed because they are denied access to various kinds of productive resources, above all the necessary means to acquire the skills needed to make their labor power saleable. As a result they are not consistently exploited.” (Wright, 1997:27-28)

esses lugares como resultantes de processos económico-estruturais (enquanto “exército industrial de reserva”, “superpopulação” ou população excedente relativa)⁴⁵ intrínsecos e necessários ao capitalismo, embora pela sua fragmentação e instabilidade não se constituíssem como uma “classe para si”. No entendimento de Giddens (1975), a subclasse remete mais para fatores relativos à exclusão étnico-racial nas relações de trabalho⁴⁶, na linha do entendimento de William Julius Wilson e Gunnar Myrdal sobre o conceito. Apesar de assinalarem essa realidade, Giddens (1975) e Wright (1997) não a reverterem para a operacionalização das classes sociais.

Segundo Gans (1990), Wacquant (1996) e Bourdieu e Wacquant (1998) a designação “subclasse” acabou por ganhar uma conotação “behaviorista” e “racializada”, decorrente de uma apropriação dos média que tendia a associar essa noção à ideia de “desvio moral” e à emergência de “classes perigosas” nos guetos negros norte-americanos, servindo para distinguir os pobres “virtuosos” dos “viciosos”. Wacquant (1996) considera que o termo “subclasse” está muito distante do debate das classes sociais e está profundamente relacionado com a sociedade norte-americana (segundo o autor a designação tem sido “exportada” para outros territórios segundo uma lógica de “imperialismo cultural”), onde aliás a visibilidade (mediática, política e também científica) do termo teria contribuído para legitimar a retração do estado de providência e o reforço do controlo social do estado sobre essas populações desde a década de 60 (por via de uma crescente militarização da sua intervenção e de um sistema de encarceramento maciço).

Wacquant (1996) prefere conceber essa questão no quadro do conceito de “marginalidade avançada” que utiliza para interpretar aquilo a que chama o “hiper-gueto” (“*inner city de South Side Chicago*”), que considera distinto daquele dos guetos “clássicos” dos EUA (até à década de 60) e dos bairros operários dos subúrbios franceses. Essa marginalidade avançada, embora não deixe de estar associada à estigmatização e segregação étnico-racial (especialmente nos EUA), deve ser lida segundo Wacquant (1996) sobretudo pelo ponto de vista da retração do estado providência (como a escola pública); do reforço do controlo social do estado sob esses territórios e populações; e da crescente

⁴⁵ Estes conceitos remetem para a população cronicamente desempregada ou vulnerável à irregularidade laboral. O que interessa destacar na leitura marxista é que essa condição precária e de “exclusão” do mercado de trabalho de uma bolsa extensa de indivíduo, seria ela própria uma das condições estruturais de funcionamento do capitalismo. Essa bolsa de trabalho descartável e disponível permitiria manter baixo ou desvalorizar o “preço” da mão-de-obra em momentos de “progresso económico”, como quando são conquistados novos mercados. Essa mão-de-obra seria também rapidamente descartável, consoante se estivesse perante uma fase de declínio/expansão de mercados específicos e/ou consoante os processos de “substituição tecnológica”.

⁴⁶ “A «nova classe operária» de Miller é formada por negros, mais porto-riquenhos e mexicanos, trabalhando em indústrias de serviços não-sindicalizadas, com baixos salários, e tendo taxas muito altas de desemprego crónico; a «velha classe operária» predominantemente branca situa-se sobretudo em ocupações especializadas e semiespecializadas mais altamente sindicalizadas, e emprega-se nas indústrias de construção e manufatura de alta renda. A subclasse é, assim, composta de migrantes relativamente recentes para as áreas urbano-industriais” (Giddens, 1975:266).

precarização das relações laborais e desconexão de algumas franjas da população dos sectores economicamente mais produtivos/competitivos (a nebulosa de assalariados em ocupações indiferenciadas particularmente e intergeracionalmente vulneráveis às crises de desemprego e à precaridade dos vínculos laborais). Wacquant (1996), ao acentuar a retração do estado providência, afasta-se de uma lógica de sinalização de grupos étnico-raciais específicos, assim como relativiza o peso do racismo na construção dessas condições sociais.

A correspondência entre as posições sociais que temos vindo a discutir até aqui - “empregados executantes”, “operários industriais”, “assalariados agrícolas”, assim como “trabalhadores (intermitentes) em ocupações marginalizadas” – e o que se podem considerar “classes populares”⁴⁷ não é total. No primeiro caso, está patente, o que se pode chamar uma perspectiva estrutural (espaço social de posições relativas), que utilizamos, por exemplo, ao nível da análise extensiva. No segundo, ainda que aspetos como a posição relativa face aos recursos sejam relevantes, esta é articulada com questões que se prendem com as práticas culturais e dinâmicas identitárias. Essa vertente analítica parece especialmente adequada quando o que está em causa, não é somente a pertença à “classe trabalhadora”, mas também a “meios sociais” que, apesar de predominantemente compostos por indivíduos e famílias nessa posição social e de esse ser um aspeto relevante de identidade coletiva, esta funda-se noutros traços sociais que alimentam a construção de práticas culturais e formas de pertença identitária partilhada (Silva, 1994; Costa, 1999). Apesar de não ter a componente de observação de terreno de pesquisas como as de *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural* (Costa, 1999) e *Tempos Cruzados: Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular* (Silva, 1994), a presente pesquisa debruça-se, especialmente ao nível da abordagem intensiva, sobre trajetos escolares de jovens de origem africana e de bairros de realojamento social ou de autoconstrução. Essa inscrição socioterritorial é relevante não só pelo que nos diz sobre a distribuição de recursos de diversa ordem, mas também pelo que ela significa de pertença coletiva a um “universo identitário” urbano, popular e etnicizado, onde se partilha, muitas vezes a mesma condição e trajetória de classe; relações de parentesco, conterraneidade e de vizinhança; o mesmo espaço físico.

3.2. Estratégias e estilos educativos

Da “supermobilização” escolar ao estilo maternalista

Mais do que a especificidade das origens sociais e disposições (inconscientes) da parte das famílias dos jovens em trajetos de contratendência discutidas no subponto anterior, as pesquisas sobre esse tipo

⁴⁷ Bourdieu (1996[1993]) critica à utilização da noção de “classes populares” por considerar tratar-se de uma nebulosa de situações muito distintas, com princípios de recorte analítico pouco explícitos e, para além disso, por essa designação ter a sua origem na ideia de “povo”, noção com alguma carga político-ideológica.

de trajetos têm olhado (quer as pesquisas pioneiras, mas também muitas das atuais) essas famílias sobretudo pelo prisma do seu envolvimento estratégico e suporte no trajeto escolar dos seus descendentes.

Clark (1983) analisa 10 contextos familiares de origem afro-americana e socioeconomicamente desfavorecidos, comparando casos em que os descendentes revelam elevado sucesso escolar no final do equivalente ao ensino secundário com casos em que se observa o inverso. O autor defende que aquilo que mais parece distinguir aqueles entornos familiares é a existência ou não, por parte dos pais, de apoio e vigilância escolar no trajeto dos seus descendentes. Clark (1983) dá ênfase às estratégias de investimento escolar das famílias na promoção destes trajetos (apoio nos trabalhos de casa; participação na escola; encorajamento; conversas entre pais e filhos mais ou menos frequentes sobre a situação e futuro escolar dos jovens; atividades lúdicas de desenvolvimento da literacia; controlo das sociabilidades), embora não deixe de assinalar que estas assentam num conjunto de condições prévias, designadamente o “historial escolar” dos ascendentes (normalmente, indivíduos que tiveram uma relação “positiva” com a escola, que aspiraram trajetos escolares longos, mas que tiveram que interromper os estudos) e a estabilidade do sistema de regras doméstico-familiar, isto é, a sistematicidade/regularidade dos princípios e práticas de organização doméstica e escolar. Quanto ao último aspeto são salientadas questões como: a “sintonia” entre os membros do agregado sobre as regras, expectativas e aspirações face aos descendentes; a menor ou maior possibilidade de garantir estabilidade do ponto de vista das condições materiais de vida e consequente capacidade de viver para lá de um regime de sobrevivência quotidiana e de um sentimento de impotência face às adversidades. Clark (1983) olha essas questões de um ponto de vista longitudinal, observando que entre as famílias dos jovens em trajetos de menor integração escolar, existe uma cumulatividade intergeracional de ruturas e reconfigurações familiares e de precarização material dos quadros domésticos.

O estudo recente de Teixeira (2010), sobre os trajetos no ensino superior português de estudantes das classes populares que beneficiaram de bolsas de estudo municipais⁴⁸, vai em parte ao encontro das observações de Clark (1983). A autora realça, entre outras coisas, o investimento pedagógico dos pais destes jovens, o “*cálculo racional do percurso escolar dos filhos e disposições familiares ascéticas*” (Teixeira, 2010: 389). Na sua perspetiva, estes casos remetem, em certa medida, para estratégias familiares focadas na escolarização dos descendentes (levadas a cabo, especialmente, pelas mães), que passam pela “libertação” dos filhos, ao longo do trajeto escolar, da entrada no mercado de trabalho e das tarefas domésticas e pela participação ativa na vida escolar dos filhos (ainda que não no plano do apoio nos trabalhos escolares). Segundo a autora, uma das alavancas dessas estratégias é a frustração das ambições escolares dos pais que, tendo experienciado eles próprios a

⁴⁸ Teixeira (2010) mobiliza no seu estudo, por um lado, uma análise de índole mais quantitativa de quarenta processos administrativos de bolseiros e entrevistas em profundidade a quatro jovens em trajetos de contratendência no ensino superior e às respetivas mães.

rutura da aspiração de uma escolarização longa, transferem para os filhos o desejo de uma escolaridade prolongada. Teixeira (2010) observa esse “lastro” do projeto escolar de uma geração para a seguinte pela ótica “sócio-genealógica” proposta por Laurens (1992), que em termos gerais é próxima da “inclinação” para a mobilidade que Pierre Bourdieu assinalava para os “grupos” em trajetória de ascensão (numérica e social)⁴⁹.

Évora (2013) num estudo qualitativo e comparativo sobre estudantes do ensino superior português descendentes de famílias com reduzidos recursos socioeconómicos e de origem cabo-verdiana, dá especial atenção ao envolvimento dos pais (mas também dos irmãos) nos trajetos escolares dos seus descendentes. Embora tenha sido levado em conta um conjunto variado de questões, sobressai a importância atribuída pelos pais à escolarização longa dos seus descendentes, especialmente numa lógica instrumental, orientada para a mobilidade social, e uma certa centralidade dessa escolarização em toda a organização familiar. Segundo o autor, esses pais colocariam em prática estratégias de controlo sistemático das rotinas quotidianas dos filhos (designadamente, a programação e vigilância das rotinas diárias; o controlo sob os tempos dedicados ao lazer e ao trabalho; a opção de algumas mães em deixar de trabalhar durante alguns anos por forma a acompanhar de perto as primeiras etapas escolares); sob as sociabilidades (numa lógica de evitamento dos comportamentos “desviantes” e da adesão a formas de contracultura escolar); estratégias de escolha de escola (no sentido do evitamento de estabelecimentos marcados pela exclusão, ainda que isso implicasse frequentar um estabelecimento mais distante da área de residência) e estratégias de apoio, embora indireto, no trabalho escolar. Não podendo, muitas vezes, apoiar diretamente na realização dos trabalhos escolares essas famílias desenvolvem estratégias periféricas que procuram garantir que os seus descendentes cumpram com as suas obrigações escolares (vigiando os sinais de incorreção marcados pelos professores nos cadernos e advertindo os filhos a esse propósito; balizando um tempo e espaço regular de realização dos deveres escolares; incumbindo os filhos mais velhos de acompanhar os trabalhos escolares dos descendentes mais novos; participando nas reuniões escolares; reforçando a autoridade dos professores; investindo, dentro do possível, em explicações e outros “aditivos” escolares).

As estratégias das famílias (que denomina como “mobilização familiar”) são também o ângulo de análise de Zaihia Zeroulou (1985 e 1988), num estudo qualitativo junto de famílias de origem

⁴⁹ Interessa dizer que, enquanto no quadro bourdiano a “inclinação para a mobilidade” é tida como uma disposição, isto é, uma estrutura incorporada e que opera independentemente da consciência que os indivíduos possam ter dela; para Laurens (1992) o que está em causa é um “ator sócio-genealógico”, um projeto de linhagem: “*Nous a inévitablement mené vers les démarches biographiques et les méthodes longitudinales mais aussi vers une approche sociologique en terme d'acteur, d'homo-historicus puisque nous croyons pouvoir dire maintenant qu'il existe un acteur familial lignager, un acteur social 'généalogique' : la lignée familiale. (...) Bref, même en milieu populaire, les lignées familiales sont les acteurs principaux de la réussite scolaire de l'enfant.*” (Laurens, 1992 :238-240).

argelina, com fracos recursos socioeconómicos, e no qual se comparam famílias em que a maioria dos descendentes ingressaram no ensino superior francês e famílias em que nenhum dos descendentes frequentou o ensino superior ou secundário “geral” (*second cycle long*). A autora centra-se na intersecção entre projetos e estratégias migratórias, de mobilidade social e escolares, considerando que as duas primeiras constituem-se como princípios orientadores da última, ditando as condutas de “adaptação” à escola francesa.

Nas famílias onde se observam os referidos trajetos escolares de contratendência a escolarização dos descendentes é tida como a via de eleição, embora demorada, para encetar uma trajetória de ascensão social, normalmente concebida como decorrendo em França. Contudo, não encontramos aqui as estratégias “instrumentais” diretamente orientadas para o trabalho escolar de que davam conta Clark (1983) e outros autores. Mesmo havendo nessas famílias uma “distância cultural” face ao universo escolar, parecem existir linhas de continuidade no plano da conformidade estratégica ao universo normativo da instituição escolar e no plano das suas estratégias de mobilidade social. No sentido de promoverem uma adaptação favorável à sociedade e escola francesas, muitas dessas famílias realizam “negociações” particulares entre aquelas que são as suas referências culturais e aquelas dominantes na sociedade francesa (por exemplo, incentivo à escolarização longa quer dos filhos como das filhas; maior abertura ao casamento e sociabilidade com franceses; etc.), algo que deve ser lido tendo em conta o facto de nessas famílias existir um menor investimento económico e social no país de origem e na “comunidade” migrante, assim como, estão menos presentes os projetos de retorno ao país de origem.

Nas restantes famílias, ainda que os pais valorizem ou considerem importante a escolarização dos filhos, essa não é a única via de ascensão que concebem e, para além disso, tendem a ter uma relação mais “desconfiada” face às transformações culturais que a escola exerce sobre os seus filhos. Nestes casos, o projeto de mobilidade social via migração passa muito mais por estratégias na esfera do “investimento” económico e social no país de origem (compra de terrenos e construção de uma habitação no país de origem; envolvimento “à distância” em pequenos negócios com os familiares que lá ficaram; visitas regulares; manutenção dos laços com a família alargada no país de origem; etc.). A sua vida em França parece ser perspectivada como provisória e a adesão à “cultura francesa” e ao universo normativo das suas instituições são feitas numa lógica de “retraimento”, mesmo quando se torna patente a “impossibilidade” de concretizar o referido projeto de retorno.

Nos contributos que se seguem, sem deixar de reconhecer o papel daqueles atores na construção dos referidos trajetos, tende-se a conceber o seu contributo como mais indiretamente relacionado com a escolaridade (entre outros, Laacher, 1990 e 2005; Gándara, 1995; Viana 2000 e 2005; E. Portes, 2000; Silva e Teixeira, 2008).

A pesquisa de Laacher (1990 e 2005) debruça-se sobre os trajetos escolares de jovens descendentes de imigrantes argelinos no ensino superior parisiense, através de, entre outras coisas, de 15 entrevistas realizadas a indivíduos nesse tipo de trajeto. Como noutras pesquisas, é sublinhada a

especificidade das origens sociais destas famílias e também que os pais destes jovens tendem a desenvolver práticas de controlo mais ou menos apertadas do quotidiano dos seus descendentes (sociabilidades, horários, tempo dedicado ao trabalho *versus* tempo dedicado ao lazer, etc.). Segundo Laacher (2005 :119) estes dados não são tanto o vestígio de uma estratégia de mobilidade social pela escolarização, de uma ação racional, de um projeto definido, mas antes o resultado de “uma inteligência prática” que lhes permite uma melhor adaptação ao universo escolar. Refere não encontrar nessas famílias “uma atenção ansiosa”, no sucesso escolar dos descendentes, não acompanham de forma particularmente próxima o trajeto escolar dos filhos, mas estão indubitavelmente presentes na criação das condições periféricas (psicológicas, afetivas e materiais) de sucesso na escola, controlando o seu quotidiano, estimulando uma moral de prudência e perseverança que não é direcionada especificamente para o trabalho escolar, mas extensível a vários domínios da vida destes jovens e famílias.

A pesquisa de Gándara (1995) refere-se a descendentes de famílias operárias de origem mexicanas que não só concluíram o ensino superior em universidades prestigiadas norte-americanas (“*Ivy League*”) como detinham o diploma de doutoramento. A pesquisa recorre a entrevistas, que incluíam a aplicação de um questionário, a 50 indivíduos nesse tipo de trajetões. Vale a pena sublinhar que este enfoque exclusivo em casos de contratendência extrema, isto é, de trajetões escolares não só caracterizados pelo sucesso escolar, mas também pelo prestígio das inserções escolares de jovens residentes em contextos não só economicamente desfavorecidos como marginalizados, poderá introduzir especificidades que é preciso acautelar⁵⁰.

Tal como muitas pesquisas referidas anteriormente, parece existir nas famílias estudadas por Gándara (1995) um enquadramento moral que passa por uma ética do trabalho e da perseverança, mas a autora não encontra indícios de estratégias escolares particularmente vincadas e ambiciosas. Ainda assim é preciso não menosprezar alguns campos em que a família atua de forma direta, intencional e não periférica sobre a questão escolar. Desde logo no plano do suporte material, que significava em alguns casos “proteger” os filhos, até à idade adulta, da entrada no mercado de trabalho, mas também do suporte afetivo (motivação, encorajamento e reconhecimento de valor ao trabalho e projeto escolar dos filhos). Gándara (1995) refere ainda que algumas famílias não inscreveram intencionalmente os seus filhos nos estabelecimentos da sua área de residência ou que mudaram de bairro para que os seus acessem a escolas e contextos menos marginalizados. Apesar de se assemelhar a uma estratégia de

⁵⁰ Desde logo, mais de metade desses entrevistados é descendente de famílias que, no passado e no México, tinham uma posição social mais vantajosa que a atual; trajetória essa que autora considera ser produtora de uma certa “cultura da possibilidade” nessas famílias (questão muito semelhante àquela discutida no subponto 3.1. a propósito das trajetórias reascendentes). Essas origens sociais explicam talvez que sejam muito vinculados na “amostra” de Gándara (1995) as mães com práticas de leitura assídua; ambientes domésticos com dicionários, enciclopédias, jornais, assinatura de revistas e livros; em que eram frequentes as discussões com os pais sobre a atualidade política e social, arte, história, ciência, etc.

investimento escolar típica de classe média - a “procura da boa escola” - nestes casos as razões parecem ser relativamente diferentes. Trata-se de evitar a “escola-gueto”, não porque se deseje um ambiente escolar distintivo-elitista ou porque se deseje que os descendentes ascendam ao topo da hierarquia escolar, trata-se antes de evitar a exclusão escolar mais marginalizante, de garantir a segurança, integridade física e psicológica dos seus descendentes.

Viana (2000 e 2005) entrevista sete jovens das classes populares estudantes do ensino superior, constata que ao invés de um antigo projeto de escolarização longa, a entrada no ensino superior resultou de um processo progressivo de adaptação a oportunidades e constrangimentos, ainda que pareça ser fulcral o sucesso escolar nas primeiras etapas. Partem de um contexto familiar relativamente propiciador de sucesso escolar nos primeiros anos escolares e posteriormente dependem do surgimento de possibilidades noutros contextos e da autodeterminação desses jovens. Na perspectiva da autora, e esse é o foco central da sua análise, não se encontram ao nível da família sinais de uma mobilização escolar intensa, mas se esses pais não participam de forma direta no trabalho escolar dos seus filhos, garantem condições “periféricas ao estritamente escolar” - materiais, afetivas e morais – e a incorporação de disposições favoráveis ao sucesso escolar.

A pesquisa de Écio Portes (2000) refere-se aos trajetos de contratendência em cursos universitários seletivos do sistema de ensino brasileiro (Medicina, Fisioterapia, Direito, Comunicação Social, Engenharia Elétrica e Ciências de Computação). Ao contrário de muitos dos estudantes das classes populares que chegam ao ensino superior pelas vias menos prestigiadas, estes alunos são aquilo a que o autor denomina, “superselecionados”. Aquilo que observa é que, nesses seis casos, existe um “trabalho escolar das famílias”, embora não propriamente estrategista ou de orientação “distintiva”. As mães destes jovens fazem, especialmente nas primeiras etapas, várias diligências para acompanhar o trabalho escolar dos filhos (idas a reuniões de pais, cuidado com a apresentação física das crianças e com a manutenção dos equipamentos domésticos necessários ao trabalho escolar, levar e trazer os filhos à escola, etc.) e, em momentos críticos do percurso, não podendo interferir diretamente na esfera escolar, apoiam em diferentes dimensões – afetiva, psicológica, financeira - os filhos na superação desses obstáculos.

Silva e Teixeira (2008) analisam os trajetos de vinte e cinco jovens das classes populares que chegaram ao ensino superior enquadrados num programa de uma universidade pública brasileira que visava o acolhimento e apoio à integração desses alunos. No quadro dessa iniciativa, os jovens realizaram, entre outras coisas, diários do seu processo de integração académica e social na universidade, assim como um depoimento escrito sobre a sua “caminhada” até à universidade, ferramentas essas que foram utilizadas pelas autoras, assim como a análise do debate em grupos focais de discussão. As autoras ressaltam fatores como o apoio “periférico” dos pais a partir de uma educação (não só escolar) moral dos filhos centrada no esforço e no trabalho, que parece contribuir para uma maior autodeterminação dos estudantes face aos obstáculos que encontram (várias tentativas de admissão por vestibular; conjugação entre trabalho, escola e responsabilidade familiares).

As pesquisas de Terrail (1990) e Laurens (1992), sobre trajetos de contratendência no ensino superior francês, não encontram um perfil-tipo de envolvimento dessas famílias na escolaridade dos seus descendentes, mas sim uma pluralidade de perfis. Terrail (1990), partindo de entrevistas biográficas a famílias operárias cujos filhos concluíram o ensino superior, constrói uma tipologia de mobilização parental face à escolarização. Num primeiro tipo, é evidente a mobilização parental em torno da escolarização dos filhos e a centralidade dessa questão na organização doméstico-familiar. Esse investimento surge associado a trajetórias familiares de mobilidade descendente e a estratégias de superação do atual estatuto da família (projetos de reascensão). No segundo perfil, embora exista por parte das famílias aspirações escolares elevadas, estratégias de mobilização diretamente escolares e não deixem de ter peso as lógicas de ascensão socioeconômica ou de garantia de uma posição profissional “condigna” no futuro dos descendentes (por via da certificação), face ao caso anterior, sobressai a ideia de que o investimento escolar é relevante para o desenvolvimento “integral” dos jovens (expressivo, normativo, racional, etc.) e não só ou especialmente no plano do estatuto socioeconômico. Nestes casos denota-se a ideia da “gratuidade” do conhecimento. Os pais (normalmente o pai) tendem a ter práticas de leitura de jornais, visionamento de programas televisivos noticiosos ou relativos à atualidade política e econômica, são por vezes militantes políticos ou de alguma forma já desenvolveram atividades comunitárias/associativas; valorizam o conhecimento livresco; etc. É também frequente encontrar nestas famílias progenitores que, em crianças, ambicionaram estudar, obtinham resultados escolares positivos, mas que, por diferentes razões, tiveram que interromper o seu percurso escolar.

Um terceiro tipo identificado por Terrail (1990) refere-se a um envolvimento na escolarização dos descendentes muito distinto daqueles que temos vindo a analisar até aqui. Nestes casos, a escolarização é sobretudo valorizada do ponto de vista dos saberes técnicos, das mais-valias que pode trazer na aprendizagem de um ofício, de um “saber-fazer”. Contudo, essa lógica instrumental é distinta daquela que o autor encontra nos grupos anteriores, pois ainda que os pais desejem que os seus descendentes tenham profissões menos precárias, menos penosas que as suas, as suas estratégias não se orientam nem por um projeto de mobilidade social acentuada, nem por um projeto de desenvolvimento “integral”, pois como refere o autor, persiste nestas famílias um forte sentimento de pertença à classe operária e uma atitude anti-intelectual. Neste perfil, predominam as franjas menos qualificadas e com menores recursos económicos das classes populares. É referido ainda que entre este grupo, mais do que nos restantes, é frequente encontrar somente um elemento na fratria que realizou um trajeto prolongado de escolarização e que parece conseguir chegar à universidade movido por um sentimento de oposição face às expectativas e aspirações dos pais.

O estudo de Laurens (1992) utiliza o inquérito por questionário a 167 jovens em cursos de engenharia que considera serem protagonistas de trajetos escolares de contratendência das classes populares, complementado com uma incursão qualitativa de várias entrevistas. Como nos estudos anteriores, o autor dá particular destaque às estratégias familiares, mobilizando o conceito de “práticas

educativas de sobre-escolarização” (conceito desenvolvido por Jean-Michel Berthelot), na explicação daqueles trajetos escolares “atípicos”, mas sem deixar de assinalar que tendem a estar associados às frações mais estabilizadas e qualificadas do operariado, a trajetórias familiares de mobilidade ascendentes (no decurso de vida dos pais) e “reascendente” (ou aquilo que designa como “trajetórias de contramobilidade” intergeracionais).

Tendo em conta o tipo de práticas educativas nas etapas escolares iniciais (até ao equivalente ao 3º ciclo do ensino básico), o autor desenvolve, a partir de procedimentos estatísticos, uma tipologia das formas de investimento escolar dessas famílias que articula, posteriormente com dados relativos ao itinerário escolar dos estudantes em causa. O primeiro perfil, referente àquilo que o autor designa como famílias “laboriosas”, corresponde a trajetos de contratendência em que existe por parte de ambos os pais estratégias educativas de investimento escolar que passam pelo acompanhamento e supervisão não só do trabalho escolar, mas também da orientação do trajeto; existe um conhecimento relativamente aprofundado (especialmente por parte da mãe) sobre as opções escolares; e princípios educativos assentes numa moral do trabalho e do esforço. Tendo em conta o itinerário escolar tendencial destes estudantes, Laurens (1992) sublinha sobretudo a “prudência” nas orientações escolares, na medida em que, embora evitando as vias escolares de “relegação”, não se orientam também para as vias mais prestigiadas. Tendem a seguir as vias escolares consideradas de prestígio “intermédio” no ensino secundário e superior (*seconde générale/baccalauréat E “Mathématiques et Techniques” - petit école*).

No segundo perfil observa-se que as mães são quem tende a acompanhar e orientar quotidianamente os trajetos escolares dos filhos, não querendo isso dizer que os pais estejam necessariamente ausentes dessa esfera. Essa divisão do trabalho familiar é, do ponto de vista do autor, particularmente caracterizadora dessas famílias. As mães trabalham muitas vezes no sector público e na área dos serviços, gozando de estabilidade profissional e possibilidades de progressão na carreira, aliás, várias revelam alguma mobilidade profissional. As advertências escolares destas mães orientam-se não só para o trabalho escolar, mas também para o cultivo de um certo “estado de espírito”, uma certa “espontaneidade” (daí que o autor classifique estas famílias, no plano das suas estratégias familiares, como *détaché*). Outro traço que distingue este segmento do anterior é que o projeto de escolarização universitária é antigo, quase “naturalizado”, e tende, mais do que nos restantes segmentos, a seguir nos ensinos secundário e superior as vias social e academicamente consideradas como as mais valorizadas (*seconde générale/baccalauréat C “mathématiques et sciences physiques” - classe préparatoire - grandes écoles*).

No último segmento, onde se concentram as famílias menos favorecidas da amostra analisada, constata-se que, embora não seja de menosprezar o investimento material básico que sempre terão que realizar na escolarização dos seus filhos, não existe um envolvimento particular dos pais no trajeto escolar dos filhos, assim como não revelam aspirações de “sobre-escolarização” dos descendentes. O acompanhamento da vida escolar parece ser delegado noutros considerados mais capazes de

descortinar o mundo escolar, daí que este perfil seja designado como os “delegativos”, para além de serem trajetos mais dependentes de bolsas de estudo. O autor nota que estes estudantes tendem a revelar maior vulnerabilidade escolar no ensino secundário, assim como, a optar pelas vias tecnológicas do ensino secundário, e posteriormente a não ingressar nas vias do ensino superior académica e socialmente consideradas como mais prestigiadas (*seconde technologique - petit école; instituts universitaires de technologie*).

Tendo em conta os perfis de envolvimento das famílias, os resultados das pesquisas que temos vindo a explorar podem ser olhados pela ótica proposta por Kellerhals e Montandon (1991), pois, ainda que com resultados distintos, as pesquisas aqui exploradas estão especialmente atentas às intencionalidades educativas das famílias (face à escola, mas não só), isto é, aos objetivos dos atores e aos meios de sua concretização⁵¹. Dando “autonomia relativa” à esfera familiar, Kellerhals e Montandon (1991) não deixam de articulá-la com o “espaço de manobra” que a sua posição no espaço social confere e que, para além disso, procuram a ancoragem dessas estratégias na interação intrafamiliar (coesão) e da família com o exterior (integração externa).

Kellerhals e Montandon (1991), a partir de uma análise extensiva relativa a cerca de três centenas de famílias, oferecem uma tipologia das estratégias educativas das famílias para dar conta dos processos de socialização orientados para a integração (não analisando aqueles que são orientados para a individualização, ou seja, que contribuem para o desenvolvimento de uma personalidade autónoma), chegando a três perfis de estilos educativos a partir da combinação de quatro eixos analíticos e três dimensões de análise. Dois dos eixos remetem para a dimensão da regulação: objetivos das famílias na educação dos seus descendentes, que se refere a questões como o tipo de personalidade, aspirações e integração cultural visados pelas famílias (acomodação, autonomia, autorregulação; sensibilidade); as técnicas e os métodos educativos utilizados, que recobre questões como o controlo, coerção e suporte emocional. A dimensão da coesão familiar é analisada pelo eixo “estrutura de papéis familiares” (níveis de diferenciação de papéis; comunicação; cooperação em atividades comuns) e a dimensão de integração com o exterior remete para o eixo de coordenação das famílias com outros agentes de socialização.

O estilo “contratualista” orienta-se mais para a autorregulação (autonomia e responsabilidade) e sensibilidade (inovação e idealização), do que para a acomodação, pondo em ação métodos educativos mais assentes na empatia, na negociação, comunicação e cooperação, do que na fixidez das regras. De entre os três perfis é aquele que mantém uma relação mais aberta com a escola e outros agentes educativos, reconhecendo a sua influência em diferentes domínios, e é também o estilo mais frequente entre os quadros superiores e profissionais liberais.

⁵¹ Para a discussão dos contributos de Jean Kellerhals e Cléopatre Montandon socorremo-nos das sínteses desenvolvidas por Diogo (1998) e Seabra (1999).

O estilo educativo “maternalista”, mais presente nas classes populares, orienta-se sobretudo por uma lógica de integração por acomodação, em que se procura desenvolver a capacidade de obediência e conformidade. Os métodos e técnicas de influência utilizadas para alcançar esses objetivos caracterizam-se pela acentuação do controle sob os comportamentos da criança e a utilização de uma autoridade coercitiva. A comunicação e a realização de atividades (cooperação) com a criança são muito valorizadas (especialmente entre a mãe e os filhos) e os papéis familiares tendem a não ser rigidamente diferenciados. No que diz respeito à relação com agentes educativos externos (escola, amigos, *media*, etc.), as famílias neste perfil tendem a atribuir funções muito delimitadas ao “trabalho” de outros agentes de educação e a ter com eles uma relação distanciada. O estilo “estatutário” assemelha-se, em grande medida, ao anterior no que toca à relação distanciada (ou mesmo desconfiada) com agentes educativos externos, aos métodos, técnicas e objetivos educativos orientados para a acomodação e à sua prevalência nas classes populares. Contudo, sobressai uma maior diferenciação dos papéis familiares e é menor a intensidade comunicativa e cooperativa entre os pais e filhos, pelo que as possibilidades de inovação e negociação são mais restritas.

Retomando as pistas levantadas por muitas das pesquisas sobre trajetos de contratendência, muitas das famílias em causa (mas não todas) denotariam traços de estratégias educativas (direta ou perifericamente relacionadas com o universo escolar) orientadas para objetivos de “acomodação”, como a inculcação de uma ética do trabalho, do esforço e da perseverança, e por métodos educativos assentes no controle e coerção sobre o comportamento, rotinas quotidianas e sociabilidades. O “estilo contratualista” (típico nas classes médias) estará à partida menos presente, especialmente se retirarmos da equação os casos de mobilidade “reascendente” onde esse estilo poderá estar mais presente dada a posição social passada dessas famílias. A atenção recai, portanto, sob os estilos educativos “estatutário/autoritário” e “maternalista”, sendo que o último parece ser aquele que teria maiores condições de conduzir a trajetos escolares de contratendência. Vários sinais fazem-nos inclinar nesse sentido. O “estilo educativo maternalista” ou, como lhe chamam outros autores (Baumrind), “autoritativo”, caracteriza-se pela presença de objetivos de sensibilidade (ainda que restrita à idealização moral e conjuntamente com uma forte tónica na acomodação), a utilização de métodos e técnicas educativos que passam também pela motivação (a par dos de controle e coerção); a tendência para uma maior indiferenciação dos papéis familiares assente, sobretudo, numa estreita comunicação e suporte afetivo entre mãe e filhos. No que diz respeito à relação com agentes educativos externos, denota-se alguma abertura, ainda que variável: alguns com um reconhecimento mais amplo da educação escolar, maior mobilização escolar e uma relação mais colaborativa com a escola; outros com uma mobilização escolar mais periférica, com uma relação mais delegativa no plano escolar, dada a situação de impotência face a esse universo.

Fica evidente nas várias pesquisas consultadas que existe uma grande pluralidade de formas familiares de investimento escolar⁵² e que, embora as estratégias mais diretamente orientadas para esse aspeto tenham o seu impacto, dificilmente serão o único tipo, ou mesmo o tipo dominante, entre as famílias das classes populares cujos descendentes desenvolvem trajetos longos na escola. Em algumas, o envolvimento familiar parece centrar-se quase em exclusivo na garantia das condições materiais indispensáveis à escolarização, sem que isso signifique a adesão plena a um projeto de escolarização longa para os seus descendentes; noutras observa-se, para além daquele investimento, um grande envolvimento emocional e psicológico no projeto escolar dos filhos, mas ainda assim periférico ao estritamente escolar. Numas, o prolongamento do trajeto escolar dos seus descendentes é visto como a via de concretização do desejo de uma mobilidade social “distintiva” (por vezes associada ao desejo de recuperação de um *status* socioeconómico perdido); noutras, parece pesar, por exemplo, o ideal “intelectual” do conhecimento desinteressado e da cultura “generalista” ou ainda o ideal do técnico especializado, que domina com mestria uma arte, um ofício.

O enfoque, por vezes excessivo, no modelo escolarmente “hipermobilizado” corre o risco de alimentar preconceitos sobre as classes populares, para além de incorrer numa redução das diferentes frentes em que esses trajetos se constroem. Como mostra Diogo (1998), vários trabalhos têm contrariado a ideia de que as classes populares não tenham aspirações, projetos e estratégias escolares, ou que isso seja apanágio só de algumas. Essa parece ser, aliás, uma transformação histórica importante, a aproximação das classes populares ao tipo de projeto escolar que caracterizou a burguesia e a pequena-burguesia. Aquelas famílias revelam muitas vezes aspirações escolares elevadas, embora seja mais sob a forma de “voto” (nos seus descendentes), de um “sonho”, do que um programa de ação. Nesses casos, muitas vezes, as aspirações escolares elevadas assentam em projetos difusos, construídos na ausência de uma experiência escolar longa e incorporada, pouco alicerçados em meios informacionais, mas também na ausência ou ineficácia das políticas escolares na aproximação a essas famílias e jovens. Assim, se no início do trajeto escolar dos seus descendentes algumas dessas famílias revelam aspirações escolares elevadas, podendo mesmo em certa medida ser algo irrealistas, com o acumular de experiências escolares negativas, as suas aspirações “reajustam-se” pela negativa.

⁵² É importante salientar que a pluralidade de formas de envolvimento escolar das famílias encontradas entre as pesquisas consultadas, poderá estar relacionada com a própria variedade desses estudos, na medida em que abarcam situações de “mobilidade educativa” mais e menos extremada, mas também porque remetem para momentos sócio-históricos, sistemas educativos e realidades nacionais muito distintos do ponto de vista das desigualdades sociais face à educação e do grau de generalização do acesso à escola. Podemos pensar que, por exemplo, em cenários de maiores desigualdades, contextos mais seletivos, tenderá a existir uma maior “superselecção” escolar dos jovens de classes populares e que, nessa situação, a mobilização escolar das famílias (ou de outros que se ocupem dessa esfera de vida dos jovens) seja ainda mais determinante para a construção dos trajetos de contratendência.

3.3. Da incorporação de princípios de ordenamento cognitivo e linguístico

Se a “intencionalidade educativa” das famílias (mais e menos diretamente orientada para a esfera escolar) é o eixo de análise fundamental nas pesquisas discutidas no subponto anterior, aquelas que abordaremos aqui focarão sobretudo a “influência” não intencional ou não consciente da socialização familiar na relação entre as classes populares e sucesso escolar. Lahire (2004 [1995]), por exemplo, é profundamente crítico do destaque atribuído por algumas pesquisas às estratégias de investimento escolar ou envolvimento escolar mais lato das famílias⁵³ na explicação do (in)sucesso escolar. Na sua perspectiva, as estratégias familiares de “sobre-escolarização” poderão existir (e não deixa de as identificar na sua própria pesquisa), mas não só isso não daria conta da maior ou menor adequabilidade escolar dessas estratégias, como poderão existir situações em que o “inesperado sucesso” não é especialmente fruto de estratégias de investimento escolar das famílias⁵⁴. A mobilização escolar das famílias por si só não explicaria esses trajetos “inesperados ou outros, pois não seria tanto a “força” ou “vontade” que os pais pudessem ter e transmitir na educação dos seus descendentes, mas a existência de condições (externas e internas) capazes de levar à incorporação de princípios organizativos da cognição e da atividade sociolinguística rentáveis no universo escolar.

O trabalho de Bernstein (1982a [1978] e 1982b [1970]) sobre a relação entre códigos sociolinguísticos⁵⁵, tipos de família e classe social, está especialmente concebido para a compreensão das vantagens escolares das classes mais favorecidas e a maior vulnerabilidade ao insucesso escolar

⁵³ “Nosso trabalho construiu-se em parte contra a ideia segundo a qual as famílias populares cujos filhos tiveram «sucesso» na escola se caracterizariam essencialmente por práticas de superescolarização. (...) A existência de um «projeto» ou de uma «intenção familiar» inteiramente orientados para a escola seria somente um caso entre outros casos sociais possíveis. (...) O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objectivo visado” (Lahire, 2004[1995]:28-29).

⁵⁴ Interessa não deixar de dizer que a pesquisa de Lahire (2004[1995]) debruça-se sobre crianças a frequentar o equivalente ao 1º ciclo, enquanto que as pesquisas que são alvo de crítica por parte do autor remetem para jovens que atingiram o ensino superior, muitas vezes nas suas fileiras prestigiadas. Ora essa diferença parece-nos de alguma importância para a análise das estratégias de investimento escolar das famílias e dos próprios jovens. Contudo, ainda assim, mantém-se a questão das condições de socialização “necessárias” para que essas estratégias surtam os efeitos escolares pretendidos.

⁵⁵ Existem várias semelhanças e complementaridades entre a proposta de Pierre Bourdieu e aquela de Basil Bernstein. O conceito de “código”, quando olhado do ponto de vista da socialização de classe aproxima-se do de *habitus* ou daquilo que seria uma das manifestações possíveis da matriz social internalizada de percepção, apreciação e ação, restringida ao domínio da linguagem e da estruturação simbólica que por essa via decorre. Contudo, existem diferenças que interessa salientar. Bernstein incide especialmente sobre a linguagem e o currículo e, embora não abandone a vinculação do seu modelo teórico a uma teoria das classes, está menos interessado nos processos de violência/dominação simbólica (legitimação) que decorrem por essas vias, do que nos processos de “controlo” da comunicação educativa ou de “transmissão cultural”.

das classes populares, não sendo tecidas considerações diretas sobre os trajetos de prolongamento e sucesso escolar de alguns jovens das classes populares. Contudo, o trabalho desse autor é particularmente relevante para pensar a dimensão não intencional da socialização familiar e, pelo menos, uma das formas como essa interfere na relação dos alunos com a escola.

Segundo Bernstein (1982a [1978] e 1982b [1970]), na socialização inicial, mais especificamente nos processos de comunicação na família e grupo inicial de amigos, decorre aquilo que designa como “contextualização primária”, o processo através do qual os indivíduos aprenderiam os seus papéis sociais e, tacitamente, incorporariam os primeiros princípios sociais de regulação da linguagem, aquilo que Bernstein designa “códigos sociolinguísticos”: elaborado e restrito. Mais do que os significados e a componente lexical, o autor foca princípios de organização da linguagem, da sintaxe. Embora ambos os códigos fizessem parte do património discursivo da generalidade das famílias, existiriam prevalências consoante a classe social (Bernstein, 1982b [1970]; Domingos *et al.*, 1986; Van Haecht, 1994; Diogo, 1998).

No caso do código elaborado, mais presente no discurso das classes médias, as significações tenderiam a ser menos dependentes de contextos específicos, isto é, a ter uma orientação mais “universalista” que permitiria que a comunicação pudesse operar mesmo não existindo uma experiência partilhada prévia da situação entre os interlocutores. Assim, no código elaborado existiria uma maior explicitação verbal do que se pretende transmitir, pois não se contaria com a “cumplicidade” que permite dispensar a verbalização mais elaborada. Os detentores desse código teriam maiores recursos sintáticos (e não especialmente lexicais) e estariam numa posição mais favorável face ao tipo de discurso abstrato que a escola privilegia. Na proposta de Basil Bernstein, a relação entre códigos sociolinguísticos e classe social operaria por via do “sistema de papéis sociais familiares” e dos “modos de controlo” típicos da família. As “famílias de orientação pessoal”, mais frequentes entre as classes médias, caracterizar-se-iam por um sistema de papéis menos rígido (aberto), em que as decisões e os decisores podem ser alvo de negociação e estão mais dependentes das “qualidades” pessoais dos indivíduos, do que da sua posição formal (“controlo por apelos pessoais”). Esse tipo de sistema de papéis e modos de controlo tenderia a incrementar a variedade de possibilidades de verbalização e a oferecer estímulo à exploração verbal por parte das crianças (código elaborado).

O “código restrito” caracterizar-se-ia por a continuidade lógica e a organização da comunicação estarem mais ancoradas a formas extra-verbais de transmissão de significados; a elaboração verbal seria mais dependente de quadros específicos de interação (orientada para pessoas e objetos). As famílias das classes populares tenderiam a ter uma menor orientação para o explicitar verbal dos significados, já que parte deles estariam implícitos no próprio contexto que tomam por base comum de referência. Na linha da distinção durkheimiana entre solidariedade mecânica e orgânica, o código restrito estaria mais associado a subculturas que privilegiam a elaboração verbal em torno do “nós” e o código elaborado teria mais por ponto de referência o “eu”. Na medida em que, no código

restrito, a identidade coletiva ganharia destaque sobre a individual, existiria por parte dos interlocutores uma maior expectativa de “sintonia” nas significações ou de partilha de conhecimentos tácitos, podendo dispensar explicitações verbais complexas.

Nas classes populares seria predominante o código restrito dado o caráter “posicional” de muitas dessas famílias⁵⁶. Nesses casos, a tomada de decisão estaria mais rigidamente ancorada ao estatuto formal dos membros familiares (sistema de papéis fechado), existindo pouco espaço de renegociação das decisões e decisores. No que diz respeito aos “modos de controlo”, esse tipo de família tenderia a mobilizar o “controlo imperativo” (através de enunciados sintaticamente pouco elaborados ou à punição física) ou “controlo por apelo posicional” que, comparativamente com o controlo imperativo, ofereceria um leque maior de opções de verbalização, mas circunscrito ainda assim. Esse tipo de família, pelo seu sistema de papéis e modos de controlo, não promoveria a exploração das possibilidades múltiplas de verbalização entre as crianças (código restrito)⁵⁷.

A proximidade entre a “família de tipo posicional” descrita por Basil Bernstein e as estratégias educativas estatutárias descrita por Kellerhals e Montandon (1991), descritas no ponto anterior, são evidentes. Contudo, os últimos autores dão conta também do “estilo maternalista” que, estando tendencialmente mais presente entre as classes populares, caracteriza-se por uma maior e mais íntima comunicação entre pais (especialmente a mãe) e os filhos. Essa maior abertura e mobilização da comunicação não serão talvez indiferentes do ponto de vista do desenvolvimento de um código sociolinguístico distinto do “código restrito”.

O grau de continuidade simbólica entre os códigos sociolinguísticos predominantes nas famílias e o código dominante nos processos de comunicação educativa na escola seria, então, um dos elementos relevantes da explicação das desigualdades sociais de sucesso escolar. O confronto com o “código educativo” (uma forma pública de seleção e organização cognitiva do discurso que pode

⁵⁶ Embora, Bernstein refira as origens sociais desses dispositivos internalizados de divisão simbólica e tenha dessa forma uma posição demarcada e crítica das teses naturalizantes do *handicap cognitivo* (especialmente se tivermos em conta a sua análise dos tipos de currículo: ver ponto 2.3.3.), foi apontado à sua teoria um pendor etnocêntrico e a ancoragem a uma lógica do défice sociolinguístico. O autor (Bernstein, 1982b [1970]:25-26) responde a essas críticas dizendo que não se trata de advogar que as mães da classe trabalhadora fossem “não-verbais”, mas somente que estas, no controlo dos seus filhos, isto é, nesse contexto de ação específico, tendem a evocar verbalmente menos significados universalistas; a pôr menos ênfase na linguagem, a utilizar menos a elaboração verbal para explicitar as regras, os antecedentes e as consequências destas. Não quer dizer que esses conceitos “universalistas” não estejam presentes na intencionalidade comunicativa, apenas que não seriam alvo de uma explicitação verbal de tipo “universalista”. Embora o “conteúdo de sentido” possa estar presente não ganha a forma de fórmulas de elaboração discursiva típicas daquelas exigidas pela escola.

⁵⁷ Esse tipo de família estaria, contudo, em franco desaparecimento, dadas as transformações sofridas pelas classes trabalhadoras (terceirização da divisão do trabalho; maior acesso à escolarização; maior mobilidade geográfica; a transformação do papel da mulher na esfera familiar e de trabalho, etc.) a partir da década de 50 (Van Haecht, 1994).

variar sociohistoricamente) subjacente aos contextos e processos de educação formal implica uma “descontextualização” e “recontextualização” do património de significados que as crianças trazem inscritas na sua experiência, que entre os alunos de classe média, ao contrário daqueles das classes mais desfavorecidas, não implicariam grandes descontinuidades simbólicas.

Em *Tableaux de Familles: Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Bernard Lahire (2004 [1995]) analisa os contextos de socialização familiar de crianças (no equivalente ao 1º ciclo do ensino básico) das classes populares que revelam níveis de sucesso escolar diferenciados, entre eles casos que se podem tomar como sendo de “contratendência”. Na perspetiva do autor essa variabilidade de resultados e de relações com o trabalho escolar dentro de uma mesma “grande categoria social” deve chamar à atenção para a necessidade de não reduzir a dimensão disposicional à sua dimensão classista, como acaba por acontecer com o conceito de *habitus*. Mas se o autor tece várias críticas (como se verá no subponto 4.1.) a esse património conceptual bourdiano, mantém para a análise dos trajetos escolares “inesperados”, conceitos como o de disposição, incorporação e de homologia exterior-interior.

Na pesquisa de Lahire (2004 [1995]), os principais fatores explicativos dos trajetos de contratendência remetem para aspetos como a ordem doméstica (material e moral), as formas familiares (ordinárias) de cultura escrita, as condições e disposições económicas, as formas de autoridade familiar⁵⁸. Um traço da sua pesquisa é que, embora observando muitas vezes o mesmo tipo de aspetos que outras pesquisas sobre o tema, o autor olha-os menos pela ótica da atribuição de sentido (moral, motivacional, emocional, etc.) e mais pela ótica da incorporação de disposições, isto é, da estruturação inconsciente da ação e cognição.

Um dos conceitos avançados por Lahire (2004 [1995]) para a explicação desses casos, refere-se à ordem doméstica, na sua dimensão moral e material, que segundo o autor seriam um princípio externo de estruturação interna, desde logo do ponto de vista cognitivo, pois dessa forma os jovens adquiririam, sem se aperceberem disso muitas vezes, métodos de organização e princípios cognitivos de ordenação que são rentáveis na escola, independentemente do seu “sentido”. “*Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva (...) produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos (...) Pôr ordem em casa é uma outra maneira de pôr ordem nas suas ideias*” (Lahire, 2004 [1995]: 26).

⁵⁸ Nesse estudo não é dada especial importância às trajetórias intergeracionais, às redes de sociabilidade alargada ou a outros contextos de socialização dos jovens. Grande parte do investimento analítico é dirigido para a pormenorização dos processos e condições de transmissão/incorporação de determinadas disposições no quadro das configurações doméstico-familiares. Embora aí já se denote uma atenção à pluralidade “intrafamiliar” (e aos seus efeitos), será em trabalhos posteriores e diretamente orientados para a análise da variabilidade disposicional – *O Homem Plural: As Molas da Ação e Retratos Sociológicos* –, que a diversidade dos contextos de socialização e a produção de reportórios disposicionais plurais ganharão saliência.

A primeira dimensão refere-se ao facto de nessas famílias ser muitas vezes dada especial importância à perseverança, à conformidade às regras. Incluem-se aqui também as práticas de controlo familiar sobre o tempo (com base numa ética do trabalho: o tempo do estudo sobrepõem-se ao tempo de lazer; a exigência de rigor no cumprimento dos horários e rotinas) e sobre as sociabilidades. Ao contrário da interpretação dos autores anteriores perante situações idênticas a estas, Lahire (2004 [1995]) sublinha aqui o trabalho de inculcação muitas vezes inconsciente da submissão à autoridade e às regras, não só escolares, mas em geral e de forma “automatizada”.

A segunda dimensão, a da ordem material doméstica, remete para questões como o rigor e a estabilidade na arrumação do espaço doméstico, a regularidade das atividades e rotinas domésticas, a estabilidade das configurações doméstico-familiares⁵⁹. Também aqui, não é tanto a orientação estratégica face ao universo escolar que parece originar a eficácia escolar dessa ordem moral, mas o facto de essa ordem ser incorporada como princípio de organização interior (disposições): *“inúmeras características próprias à formação escolar de relações sociais estão próximas desses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes correctas.”* (Lahire, 2004 [1995]:26).

Lahire (2004 [1995]) avança também o conceito de formas familiares de cultura escrita, que remete para as práticas de leitura e escrita quotidianas das famílias, que passam não só pela leitura de livros, jornais, revistas, etc., mas por formas “ordinárias”, como o uso de calendários, blocos de notas, listas de compras, agendas telefónicas, cartas, recados, etc. Para além de poderem fomentar uma relação afetiva com o mundo da escrita e de poderem contribuir para uma aproximação à cultura erudita, essas práticas seriam *“verdadeiros actos de ruptura em relação ao sentido prático; mantêm uma relação negativa com a memória prática do habitus e tornam possível um controlo simbólico de certas atividades, assim como a sua racionalização”* (Lahire (2004 [1995]:23).

Na dimensão económica, mais do que o volume de recursos, o autor está interessado em captar como a estabilidade profissional (naquilo que ela significa de regularidade das rotinas quotidianas e de consolidação de limites temporais), os comportamentos e as disposições económicas dos pais (na gestão, cálculo, previsão, racionalização, etc.) contribuem para a incorporação de uma “ordem cognitiva” consonante com aquela exigida pela escola (Lahire, 2004 [1995]: 24).

As formas de autoridade familiar são outro eixo de análise proposto pelo autor, sendo que estas poderão promover mais o autocontrolo e a interiorização das regras ou, pelo contrário, podem

⁵⁹ Ainda que a ordem material doméstica possa não ser totalmente dependente da estabilidade e posição profissional, é evidente que as últimas influenciam a primeira. Como observado por Benavente *et al.* (1987:61) o insucesso em determinadas frações das classes populares não se deve unicamente ao *“facto de não terem tido anteriormente contacto com os livros, com a escrita: mas de viverem num ambiente que, por causa das condições de habitabilidade e de trabalho, e da luta pela sobrevivência, tem tendência a ser desorganizado: casas desordenadas por escassez de espaço, ausência de lugares fixos para as coisas, horários e regras oscilantes de acordo com as necessidades do momento”*.

contribuir para que a conformação às regras se dê tendencialmente por reação às situações de exercício explícito da autoridade por terceiros, questão próxima daquela de Kellerhals e Montandon (1991) a propósito das estratégias de regulação familiar. Sabendo-se que em ambiente escolar é esperado que os estudantes tenham autocontrole, que tenham interiorizado certas normas de comportamento e que as regras tenham efeito sem necessidade de serem enunciadas explicitamente, o primeiro modo parece ser escolarmente mais eficaz do que o segundo.

Os autores analisados neste subponto observam como as condições doméstico-familiares estruturam, sem que as famílias o tenham procurado, desejado ou percebido, a ordem cognitiva (abstração, ordenamento, disposições temporais, etc.) e de expressão linguística das crianças. As propostas apresentadas no subponto anterior sublinham, por sua vez, que as condições favoráveis ao sucesso escolar nas classes populares estariam relacionadas com as estratégias mais ou menos refletidas das famílias na educação dos seus descendentes. As propostas analisadas no presente subponto incidem menos sobre as questões do sentido “atribuído” às propostas familiares, pois entende-se que o impacto da socialização familiar parece dar-se, sobretudo, na “transmissão” não visada de uma espécie de matrizes estruturadoras da cognição e da expressão linguística que podem ser mais ou menos coincidentes com o que é esperado e exigido na escola.

4. JOVENS PLURAIS

Explorámos anteriormente um conjunto de pistas de análise que podem ser entendidas, de certa forma, como “condições externas de possibilidade” desses trajetos, tais como: as dinâmicas e reconfigurações dos sistemas educativos (ver capítulo 2); os lugares e trajetórias de classe específicas dessas famílias e o que isso significa do ponto de vista das disposições de classe e do capital cultural “transmitidos” a esses jovens ao longo do processo de socialização familiar (ver subponto 3.1.); as intencionalidades educativas (umas mais, outras menos diretamente escolares) e o investimento das famílias no sentido de “levar” os seus descendentes a um dado tipo de performance escolar (ver subponto 3.2.); sejam os processos de “transmissão” não intencional de disposições cognitivas e sociolinguísticas que ocorrem na socialização doméstico-familiar (ver subponto 3.3.).

Essas orientações de análise não nos oferecem, contudo, ferramentas que nos permitam pensar no papel dos próprios jovens, como estes participam e como são interiormente marcados por esses trajetos escolares “atípicos”. Discutimos adiante o contributo de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire para o entendimento da pluralidade disposicional (subponto 4.1.) e o trabalho de François Dubet (subponto 4.2.) no domínio da experiência escolar e subjetivação nas sociedades contemporâneas.

4.1. Do *habitus* clivado aos reportórios múltiplos de disposições

As consequências “disposicionais” dos fenómenos da “mobilidade social” (em sentido lato), como é aquele dos trajetos de contratendência que temos vindo a analisar, ou de outros fenómenos que impliquem maior variabilidade entre e intra contextos de socialização, têm vindo a ganhar destaque na agenda sociológica atual através do trabalho de Bernard Lahire (2004 [1995]; 2003 [1998], 2006), autor que se inspira criticamente no património conceptual bourdiano. Na perspetiva de Lahire (2003 [1998]), e apesar de reter muitos aspetos do conceito de *habitus*, a proposta bourdiana não dá conta dos efeitos próprios da multiplicidade de redes de interdependência em que os indivíduos concretos se encontram e se vão movendo, aspeto que nas sociedades contemporâneas, altamente diferenciadas, tem especial relevância e que levanta muitas questões quanto à unicidade, durabilidade e transponibilidade do *habitus*.

Contudo, não se pode dizer que Pierre Bourdieu tenha ignorado por completo essas questões. Noções como a de efeito D. Quixote (Bourdieu, 2010 [1979]:189) ou *hysteresis* do *habitus* descrevem uma matriz disposicional forjada em determinadas condições passadas de existência e desfasada face a novas condições. Exemplo disso seriam os camponeses celibatários da sociedade Cabila, homens cujos *habitus* estariam orientados para determinadas condições e estratégias matrimoniais que se tornaram obsoletas com o progressivo declínio das sociedades camponesas, “encurralando-os” assim na

condição de celibatários. Outra via pela qual Pierre Bourdieu aborda as “inconsistências” interiores refere-se à noção de “*habitus clivado*”⁶⁰, resultado da socialização em contextos socialmente distintos e/ou contraditórios (os casos de mobilidade social em sentido lato são casos por excelência disso mesmo). Nesses casos existiria uma incorporação de disposições nem sempre coerentes entre si o que implicaria custos emocionais e psíquicos para os indivíduos nessa situação e sentimentos de desajustamento: “*Tais experiências tendem a produzir habitus dilacerados, divididos contra eles próprios, em negociação permanente com eles mesmos e com a sua própria ambivalência; portanto, votados a uma forma de desdobramento, a uma dupla percepção de si e, também, às sinceridades sucessivas e à pluralidade de identidades*” (Bourdieu, 1998 [1993]:235).

Ainda que na noção de *habitus clivado* haja uma abertura teórica para as questões do multipertencimento e da heterogeneização dos princípios de socialização e que o autor não deixe de considerar, como assinala Casanova (1995) que o *habitus* é “*o produto da história, é um sistema de disposições aberto, incessantemente confrontado com novas experiências e portanto incessantemente afetado por elas.*” (Bourdieu cit. Casanova, 1995:61), não é nesse conceito que encontramos as principais ferramentas para pensar a “variabilidade disposicional”.

Lahire (2004 [1995] e 2003) critica o caráter “sistemático” e “unificado” que Bourdieu atribuía ao *habitus*⁶¹, questionando-o a partir do potencial de variabilidade decorrente da

⁶⁰ A noção de *habitus clivado*, apesar de estar longe de ter um lugar central no trabalho de Pierre Bourdieu, parece ter sido para o autor especialmente relevante na sua biografia pessoal, na construção de uma posição específica na academia e no tipo de objetos e metodologia de estudo que o distinguiam de muitos cientistas sociais seus contemporâneos (Derrida, Foucault,...), como revela no seu *Esboço para uma auto-análise*. “*Esta experiência dualista não podia deixar de contribuir para o efeito duradouro constituído por um desfasamento muito grande entre uma elevada consagração escolar e uma baixa origem social, ou seja, o habitus clivado, dominado pelas tensões e contradições. Esta espécie de «coincidência dos contrários» contribuiu para estabelecer de forma durável uma relação ambivalente, contraditória, com a instituição escolar, feita de rebelião e submissão, ruptura e expectativa, e que está talvez na origem de uma relação comigo mesmo também ela ambivalente e contraditória, como se a certeza acerca de mim mesmo, decorrente de me sentir consagrado, fosse minada, no seu próprio princípio, pela incerteza mais radical acerca da instância de consagração, uma espécie de mãe má, vã e enganadora* (Bourdieu, 2005:106-107).

⁶¹ “*De fato, para que tenhamos um sistema de disposições individuais coerente, são necessárias condições sociais bastante particulares que nem sempre estão reunidas. Durkheim, que utilizava a noção de habitus no sentido de uma relação com o mundo muito coerente e durável, evocava este conceito a propósito de duas situações históricas singulares: as «sociedades tradicionais» e o «regime de internato». (...) A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspetos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações práticas segundo a situação social na qual ele é levado a «funcionar» (Lahire, 2004[1995]:35-36). “Pierre Bourdieu insiste, com excessiva exclusividade, sem dúvida, no aspeto “sistemático” e “unificador” do habitus. (...) Não estamos colocando em*

heterogeneidade entre e intra contextos de socialização primária; das variações disposicionais que remetem para diferentes durabilidades das disposições incorporadas; dos limites e condições específicas de transponibilidade dos esquemas de disposições incorporados em determinadas condições para outras situações.

A “teoria da prática” e o conceito de *habitus* começam a consolidar-se aquando da pesquisa de Pierre Bourdieu na sociedade Cabila, uma sociedade fracamente diferenciada, e que portanto conduzia a proposições em que era privilegiada a unicidade, a durabilidade e a transponibilidade. “*O paradoxo reside no facto de ter ao fim e ao cabo retido o modelo de habitus adaptado à abordagem das sociedades fracamente diferenciadas (pré-industrial; pré-capitalistas) para conduzir o estudo das sociedades com forte diferenciação que, por definição, produzem necessariamente atores mais diferenciados entre eles, mas também interiormente*” (Lahire, 2003 [1998]:34). Por outro lado, interessa acrescentar que se para Pierre Bourdieu o conceito de disposições incorporadas é concebido pelo prisma dos processos de estruturação classista, Lahire (2003 [1998]) ancora-o aos múltiplos contextos de socialização e redes de interdependência onde os indivíduos concretos se encontram e se movem e assim, de certa forma, o plano da interação ganha uma nova saliência.

A crescente passagem, e cada vez mais precocemente, por uma multiplicidade de configurações sociais, implica discutir conceitos como o de socialização primária e secundária de Berger e Luckmann (1998 [1966]). A primeira estaria associada ao contexto familiar e a segunda aos restantes contextos de socialização (escola, trabalho, etc.). Na socialização primária, fase das primeiras incorporações que decorre numa situação de profunda dependência face aos adultos e, portanto, de estruturação profunda, os indivíduos adquiririam uma conceção do “seu mundo” como “o mundo”, sem recursos para o relativizar. Seria nos processos de socialização secundária que a possibilidade de relativização se constituiria, embora sempre com o predomínio das referências incorporadas na socialização primária. Lahire (2003 [1998]), sem deixar de reconhecer a importância dos primeiros processos de socialização, critica a ideia de que a possibilidade de “relativização” não estivesse presente logo nas primeiras etapas, quer porque as famílias podem ser internamente heterogêneas (algo que explora, por exemplo, em *Tableaux de Familles* e em *Portraits Sociologiques*), quer porque um número crescente de crianças estão expostas desde os primeiros meses de vida a outros contextos de socialização (amas, infantários, média) cujas referências podem estar em sintonia ou não com as familiares.

Essa multiplicidade de disposições não estaria simplesmente armazenada como um “amontoado”, mas organizada segundo diferentes princípios de “indexação” relativos aos contextos de socialização, em repertórios de esquemas de ação, que embora distintos (porque reportam a contextos

questão aqui a possibilidade de existência de situações que são propostas como exemplo por Bourdieu (vamos encontrá-las durante nossa pesquisa), mas gostaríamos de ressaltar o fato de que nem todas as situações encaixam nesse modelo” (Lahire, 2004[1995]:45).

de socialização diferentes), teriam conexões entre si. Esses reportórios não estariam em todo o momento e em todos os contextos igualmente disponíveis. A mobilização (muitas vezes não consciente) deste ou daquele esquema de ação, depende não só do facto de se o ter incorporado, mas também do “sentido da situação” e da situação em si, isto é, o acionamento de determinado reportório não depende somente do passado incorporado dos indivíduos, nem do campo social em que se enquadram, mas é condicionado pelas interações presentes (Lahire, 2003 [1998]). Assim, um tipo de disposições de um determinado indivíduo ou grupo inseridos num contexto específico (escolar, amical, familiar, laboral, etc. e as diferenças dentro de cada um desses contextos) pode não ser generalizável a todos os outros domínios de práticas, mas somente nesse ou em alguns contextos e não noutros (Lahire, 2005).

O facto de os indivíduos terem incorporado uma pluralidade de reportórios e de estes serem ou não ativados conforme as situações, significa que existem mecanismos de inibição-suspensão/ativação-operacionalização de disposições. Socorrendo-se de estudos norte-americanos sobre o bilinguismo, Lahire (2003 [1998]) explora a existência de processos de “mudança de código” (*code switching*) e de “mistura de códigos” (*code mixing*) que decorrem, muitas vezes, sem que os indivíduos o queiram conscientemente, mas que em presença de uma situação específica podem ser despoletados. Estas questões enviam-nos para o problema de saber se a frequência de acionamento desses mecanismos trará efeitos para a durabilidade do reportório. Segundo Lahire (2005), quanto mais precoce, intensa e sistemática for a “instalação” corporal de determinado reportório de disposições, mais estes terão um carácter de “disposições fortes”, por oposição às “fracas” que, sem atualização, poderão desaparecer.

Outro problema que se coloca prende-se com uma outra propriedade das disposições, a da transponibilidade ou transferibilidade. O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu previa a transponibilidade analógica de disposições construídas em dado contexto para outros contextos, um certo carácter “transcontextual”, no entanto, Lahire (2005) questiona, partindo dos contributos de alguns psicólogos contemporâneos, essa aceção. Reconhecendo a propriedade de transponibilidade das disposições, o autor sublinha que essa propriedade só pode ser ativada mediante condições específicas, designadamente quando o contexto de ativação seja próximo ou tenha semelhanças face ao contexto em que essas disposições foram originalmente incorporadas.

Na sua perspetiva, na análise sociológica da mobilidade social, a sociologia tem-se interessado ou pelos fenómenos de reprodução social (que parte muitas vezes do pressuposto da homogeneidade disposicional ao longo das diferentes fases da vida e dos meios sociais de experiência) ou, embora menos, pelos fenómenos de “grande travessia do espaço social”, especialmente de declínio ou ascensão de classe (Lahire, 2006). O facto das análises sobre os trajetos de contratendência tenderem, por vezes, a sublinhar excessivamente a sua “singularidade/excepcionalidade” é porque, talvez, a mudança de escala, dos grandes agregados para a escala individual, mais do que esses casos em si, obriga a não reduzir e a tornar visíveis os sinais da heterogeneidade que estamos mais dispostos a

abdicar na análise das grandes “regularidades”, mas que está presente quer nas trajetórias “modais” como nas de contratendência (Lahire, 2005).

Para além disso, a excessiva atenção às “grandes deslocações sociais” contribuirá talvez para que os casos de mobilidade social (em sentido lato) tendam por vezes a ser olhados, num imediatismo sobre o qual devemos refletir, pelo prisma da “conflitualidade interna”, do “desenraizamento”, correndo-se o risco de transformar os casos de “clivagem interior” no paradigma geral de uma análise da pluralidade disposicional. Nesse passo procede-se a uma “naturalização” da unicidade, que tem como reverso, uma espécie de “patologização” das situações de maior pluralidade. Lahire (2003 [1998]:52) defende que essa situação seria somente um tipo possível e muito particular de pluralidade, “*o actor plural não é forçosamente um agente duplo*”. Qualquer indivíduo atravessa e incorpora múltiplas referências culturais e estas, provavelmente na maioria das vezes, coexistem “pacificamente”. Dizer isto não significa que todos estão igualmente expostos à variabilidade de contextos de socialização. Também não se quer com isso dizer que a pluralidade de reportórios não possa ser uma experiência, por diferentes motivos, dolorosa. “*Os atores não são feitos de um só pedaço, mas pelo contrário são colagens compostas, complexos matizados de disposições (para agir e para crer) mais ou menos fortemente constituídos. Isso não significa que sejam “sem coerência”, mas sim sem princípio de coerência único – de crenças (modelos, normas, ideais, valores...) e de disposições para agir.*” (Lahire, 2003 [1998]:32)

Para este autor, os conflitos psíquicos “mais agudos” de um desdobramento do Eu (a metáfora da conversação interna entre segmentos do Eu contraditórios) só teria lugar quando não fosse possível a ilusão da “unidade de si mesmo”. Essas situações estariam associadas à exposição precoce e continuada a experiências socializadoras contraditórias. Ao contrário de outros, em que uma dada situação “arrasta” a predominância de um certo sistema de disposições, nestes casos extremos, a mesma situação pode acionar a influência de vários dos reportórios de disposições, em alguns casos estes podem entrar em “conflito” e levar, como nos refere Lahire (2003 [1998]:54), inspirando-se no trabalho de Pierre Naville, à “*hesitação, o tremor, a indecisão, a inacção*”.

Quando Bernard Lahire publica *Tableaux de Familles*, uma das pesquisas célebres sobre trajetos escolares de contratendência, o autor não havia ainda desenvolvido a sua tese do “homem plural” e dos reportórios múltiplos de disposições. Mais do que analisar os sentimentos de e a reflexividade sobre “clivagens interiores”, o autor procurou conhecer as “condições de possibilidade” doméstico-familiares desses trajetos, a coexistência de princípios e práticas de socialização heterogêneos/contraditórios dentro de um mesmo contexto doméstico-familiar⁶². Ainda assim, são deixadas várias pistas importantes a propósito do tema que discutimos neste subponto. Aquilo que o

⁶² Vale a pena recordar mais uma vez que *Tableaux de Familles* (Lahire, 2004[1995]) refere-se a crianças em idade de frequência do 1º ciclo, pelo que questões como a da percepção ou sentimento de “clivagem interior” seriam mais difíceis de abordar.

autor observa é que em muitas dessas famílias existem princípios de socialização e orientações face à escola heterogêneos ou mesmo contraditórios, cujo exemplo mais frequente é a presença nessas famílias de um elemento (pai ou a mãe; irmão ou irmã mais velhos, tios, etc.) com uma experiência de maior envolvimento escolar. Assim encontra em muitas dessas famílias práticas de socialização escolarmente contraditórias⁶³. Essas observações permitem pensar que, pelo menos em alguns destes casos, a heterogeneidade disposicional poderá estar presente desde o início, não sendo algo que se colocaria somente em fases escolares e de vida mais avançadas e que levaria a uma espécie de “choque” entre referências de partida e as posteriormente incorporadas.

Mais recentemente, as pesquisas de Reay, Crozier e Clayton (2009)⁶⁴ e de Lee e Kramer (2013)⁶⁵ debruçaram-se sobre a disjuntura entre disposições associadas ao universo familiar de partida (classes populares) e o universo escolar que frequentam (vias de elite) e chamam à atenção para os processos de reconstrução disposicional aí implicados. Ambos observam que esses trajetos não implicam, na maior parte das vezes, uma rutura efetiva de laços com os seus contextos e referências de origem, embora essa mobilidade implique transformações dessa relação, sendo uma delas exatamente a consolidação de um sentido de “vigilância” sobre o “risco de perda” da conexão com as suas comunidades de origem.

Lee e Kramer (2013) referem que a questão não parece ser tanto a perda do “contacto” ou das relações de interação, mas da “conexão” ou sintonia a nível disposicional e cultural. Quer os estudantes das classes populares, quer aqueles de famílias socioeconomicamente mais favorecidas, assim como os estudantes de diferentes origens étnico-raciais indicaram “níveis” reduzidos de perda, embora nos primeiros e entre os rapazes esse sentimento estivesse mais presente. A origem étnico-racial não surge associada a diferenças a esse nível, algo que reforça a ideia de que somente quanto articulada com a classe social se transforma num elemento mais relevante na explicação do maior ou

⁶³ “A oposição ou a contradição pode estabelecer-se, conforme o caso, entre o controlo moral muito rígido e a indulgência, entre o «divertimento» e o «trabalho escolar», entre a sensibilidade muito grande para com tudo o que diz respeito à escola e uma menor sensibilidade, entre preferências pela leitura e uma ausência de práticas e preferências pela leitura...Mas as contradições perpassam, às vezes, as próprias pessoas, dúplices por sua história (Perfil 15). A existência de princípios de socialização contraditórios faz com que a situação escolar da criança dependa, muito particularmente, de uma relação de força cultural (Perfil 17) entre os diferentes membros da família: a modificação das relações particulares de interdependência que possibilitam à criança «desobrigar-se» escolarmente pode fazer com que sua carreira escolar seja reconsiderada.” (Lahire, 2004[1995]:346-7)

⁶⁴ Reay, Crozier e Clayton (2009) analisam nove casos de estudantes das classes populares que frequentam universidades prestigiadas do Reino Unido, designando-os enquanto “estranhos no paraíso”.

⁶⁵ Lee e Kramer (2013) partem da análise de uma base de dados de “follow-up” relativa à inquirição de cerca de 2400 alunos de 28 universidades norte-americanas consideradas “seletivas”. Essa análise foi complementada com entrevistas presenciais a 53 alunas de uma daquelas universidades, que se distingue por ser exclusivamente orientada para mulheres. 29 dessas estudantes podem ser consideradas jovens em trajetos de contratendência.

menor sentimento de “perda”. Utilizando o conceito de *habitus* clivado de Pierre Bourdieu, as autoras procuram mostrar como esses indivíduos se sentem *outsiders* nas suas famílias ou entre o velho grupo de amigos (pelos novos gostos alimentares; pelas transformações na apresentação de si; pela mudança na linguagem e nos tópicos de discussão e interesse; por mudança nas posições político-ideológicas). Contudo, esses jovens procurariam, muitas vezes através de estratégias do camuflamento de parte das suas experiências no ensino superior, a manutenção dessa conexão e o evitamento da “rotulagem” de “*snobes*”: controlo da “sofisticação” linguística; enunciação apenas das razões utilitaristas ou pragmáticas para a frequência do ensino superior; ajustamento da apresentação de si; etc.

Reay, Crozier e Clayton (2009) sublinham que se trata de jovens com habilidades específicas para a “transição entre mundos” e que os trajetos de mobilidade os tornariam especialmente reflexivos e ativos na (re)construção de si mesmos (*processes of self-conscious reflexivity; self-awareness; self-improvement*). Os encontros com obstáculos e a sua posterior superação e a reflexão sobre esse processo permitiriam a construção de competências para lidar/suportar o desconforto de serem “peixes fora de água”, na perspetiva dos autores, trata-se de características de “resiliência”. Ao contrário de uma certa imagem clássica sobre esses casos, não parece existir uma “adesão” conformista e dócil ao mundo académico, como também não se registam formas de “resistência” mais disruptivas e coletivas: esses jovens revelam-se particularmente críticos quanto ao que sentem como arbitrariedades sociais do sistema de ensino e vivem-no de forma “exteriorizada”, no sentido em que o percebem como uma “bolha artificial” (a “vida real” decorre fora dela).

Também Lee e Kramer (2013) apontam para o facto das alunas entrevistadas tenderem a experienciar uma maior autovigilância moral sob o potencial de perda da identidade e dos laços de solidariedade de classe, algo que parece provocar especial ansiedade. Essas questões parecem contribuir, entre outras coisas, para uma gestão mais ou menos “reflexiva” da sua apresentação nas interações com os pais, irmãos e amigos, como se viu acima. Ainda que essa questão possa fazer remeter para a ideia de estratégias de “encobrimento”, ela vai ainda mais longe. Quando alguns referem a necessidade de dar um sentido de continuidade e autenticidade ao seu percurso de vida, não se trata apenas de estratégias de relação com os outros, mas também da relação consigo mesmo, o que não significa que não seja socialmente estruturada. Veremos melhor estas duas questões, nos pontos seguintes em que discutimos a experiência biográfica.

Os trabalhos de Lee e Kramer (2013) e de Reay, Crozier e Clayton (2009) têm uma diferença importante face ao de Lahire (2004 [1995]), na medida em que se debruçam sobre situações socialmente “extremas” – frequência de contextos universitários elitizados –, enquanto o sociólogo francês analisa os contextos de socialização de crianças com idade de frequência do 1º ciclo. Por outro lado, enquanto no último o contraste entre princípios incorporados surgiria muitas vezes como algo presente desde o início nas famílias e no processo de socialização dos indivíduos; nos primeiros esse contraste e heterogeneidade disposicional é apresentado como surgindo principalmente numa fase mais avançada do percurso (com a frequência dos referidos contextos universitários). Essa diferença

de abordagem terá com certeza os seus efeitos na forma como os autores percebem o impacto pessoal da heterogeneidade disposicional, mas mais do que optar por uma ou outra versão, ter-se-á a ganhar em considerá-las como variantes passíveis de serem analisadas.

Existem, contudo, aspetos que, a nosso ver, ficam a descoberto com a mobilização em exclusivo do património teórico disposicionalista. A socialização, por mais singular que seja, tende a ser vista como processo de “transmissão” e de incorporação, ficando por se avaliar o papel dos próprios indivíduos, na margem de ação que os constrangimentos e oportunidades proporcionam, nesse processo de construção da sua pessoa. A esse propósito podemos mesmo perguntar se nos trabalhos de Lee e Kramer (2013) e de Reay, Crozier e Clayton (2009) a utilização do conceito de *habitus* (clivado) não será um tanto ou quanto deslocada, quando o seu dispositivo de pesquisa se orienta para questões como o sentimento de pertença grupal e a reflexividade. Sendo na realidade difícil separar esses aspetos, parece-nos importante salientar o risco de uma visão da pluralidade disposicional como estando acessível ao escrutínio e manipulação consciente dos indivíduos, sendo que exatamente uma das forças ou aspetos distintivos do conceito de *habitus* ou disposições face a outros (papéis sociais, identidade, racionalidade, reflexividade, etc.) é exatamente remeter para um operador social incorporado, “naturalizado”.

4.2. “Novos alunos”: Uma experiência escolar paradoxal

François Dubet (1994), através da proposta de uma “sociologia da experiência”, procura oferecer um lugar específico aos atores (individuais e coletivos) na construção da realidade social, sem os atomizar ou tornar meros suportes do social. Defende que propostas como a disposicionalista de Bourdieu (crítica extensível à Lahire) olham a ação dos indivíduos como resultante da interiorização do social, seja pelos processos de socialização em que incorporam um conjunto de disposições-tipo relativas à sua posição social objetiva (*habitus* de classe, por exemplo); seja pelos processos de interação em que os indivíduos vão tomando conhecimento e desempenhando determinados papéis socialmente pré-definidos. Em qualquer um dos casos, e mesmo nas situações de maior incongruência ou descentramento (*habitus* clivado; reportórios plurais de disposições; conflito de papéis), os indivíduos seriam olhados como “suportes” do social e os processos de socialização como uma espécie de “clonagem” social, isto é, os atores sociais surgem como completamente socializados.

A proposta dubetiana distingue-se também do individualismo metodológico, onde os interesses e a racionalidade (“boas razões”) são centrais na explicação da ação. Vejamos sucintamente a proposta de Raymond Boudon. Boudon (1979) explica a correlação entre origens sociais e resultados escolares a partir dos recursos das famílias e dos seus cálculos de custo-benefício (que seriam guiados

por uma racionalidade subjetiva⁶⁶) entre o nível de recursos disponíveis para o investimento escolar e a probabilidade de atingirem o resultado desejado. Assim, a tendencial maior vulnerabilidade escolar dos jovens das classes populares, dever-se-ia sobretudo ao diagnóstico dos próprios e suas famílias de uma fraca probabilidade de “sucesso” na escola. Numa passagem breve em que procura explicar os casos de contratendência o autor avança o seguinte: “*The good student from lower class would say: I am good at school, so that I can have a good prognosis as to my future educational achievement, if I decide to go to the next stage in the curriculum. (...) why not try to go further in the educational curriculum, since I can do it easily?*” (Boudon, 1998:193).

Mas a teoria de Raymond Boudon não deixa de assinalar constrangimentos e oportunidades decorrentes dos próprios sistemas educativos. Para este autor, a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares dá-se no quadro de um “sistema de interdependência não funcional”, isto é, não organizado segundo papéis e instituições, pelo que não existiriam mecanismos gerais que visassem controlar os efeitos agregados das ações dos indivíduos implicados (este argumento comporta uma crítica importante a teses como a bourdiana⁶⁷): Os efeitos de agregação, das quais as desigualdades sociais na escola seriam exemplo, resultariam da “soma” de múltiplas ações interdependentes – sistema de interdependência – que, embora sejam racionalmente orientadas (não querendo isto dizer que sejam necessariamente instrumentais ou que alcancem os objetivos visados), não pretendem a “construção” desse padrão de desigualdade, este último seria um efeito agregado não esperado (Boudon, 1979)⁶⁸. Os indivíduos agiriam de forma análoga porque, dada a semelhança da sua situação, encontram as mesmas “boas razões” para agir em determinado sentido.

⁶⁶ A conceção de racionalidade de Boudon, que denomina racionalidade subjetiva, distingue-se da visão de racionalidade das teorias da escolha racional, aquilo a que chama racionalidade objetiva, em que o atributo “racional” só se aplica quando os objetivos visados são alcançados, isto é, está dependente dos resultados. «*L'on peut parler de rationalité objective lorsque l'acteur utilise les moyens objectivement les meilleurs - vu l'état du savoir – pour parvenir à un objectif. (...) L'acteur est dit ici rationnel dans la mesure où il établit un rapport d'adequation objectif, c'est-à-dire ayant une validité universelle, entre ses fins et ses moyens*” (Boudon cit. in Dubois, 2000:30)

⁶⁷ “*El sociólogo debe adoptar como regla de método la de considerar a los individuos o actores individuales incluidos en un sistema de interacción, como a los átomos lógicos de su análisis. Y para expresar el mismo principio en forma negativa, que el sociólogo no puede contentarse con una teoría que considere a unos agregados (clases, grupos, naciones) como las unidades más elementales a las cuales sea necesario descender. Más concretamente: la asimilación de un grupo a un individuo no es legítima sino en el caso en que el grupo está organizado y explícitamente provisto de instituciones que le permiten emitir decisiones colectivas*” (Boudon, 1979:63-64).

⁶⁸ “*Consideremos el mercado de los diplomas. Los individuos que van tras un diploma están en situación de interdependencia: se perturban mutuamente y contribuyen con su demanda a las fluctuaciones de valor de esos mismos diplomas. Pero las relaciones entre los individuos todavía no tienen aquí la forma de relaciones de papeles. No se trata de un sistema funcional, sino de un sistema de interdependencia*” (Boudon, 1979:68).

Dubet (1991) e Dubet e Martuccelli (1996b) criticam a perspectiva do individualismo metodológico de Boudon, em que a escolarização e as desigualdades perante a escola são vistas como efeito agregado das ações de múltiplos atores, desenrolando-se, portanto, numa lógica de mercado “livre”, em que não existem finalidades globais. O peso das diferentes políticas educativas e a história dos próprios sistemas educativos nas desigualdades perante a escola surgem muito esbatidas, assim como, é dada pouca importância aos processos de socialização e interiorização do social na explicação da ação dos indivíduos. Mas, sobretudo, estão ausentes os processos de subjetivação e as relações do indivíduo consigo mesmo, prevalecendo a racionalidade e interesses individuais. Ainda assim, é interessante que Raymond Boudon sublinhe o percurso escolar passado dos estudantes para explicar os trajetos de contratendência.

A perspectiva dubetiana associa o debate sobre a ação àquele da modernidade (Dubet, 1994). A crescente diferenciação e complexificação social, naquilo que significam de dispersão de lógicas de “funcionamento” das antes mais unificadas instituições sociais, conduziram ao esboroamento da “adesão” ou empenhamento dos indivíduos em determinados códigos socioculturais predefinidos (disposições e papéis sociais). Nessa perspectiva, a escola, por exemplo, já não é tanto uma instituição (linha durkheimiana) ou um aparelho (linha marxista), pois as suas funções não estão totalmente integradas e têm vindo a autonomizar-se cada vez mais. A escola seria composta por funções de integração social (socialização escolar enquanto interiorização do social legitimado); de distribuição de competências (numa lógica de seleção social); de educação (no sentido da construção de indivíduos críticos e autónomos) (Dubet, 1991; Dubet e Martuccelli, 1996a).

Mais do que encarnar totalmente determinadas disposições e papéis sociais (fixos e pré-definidos) ou agir exclusivamente segundo uma lógica racional, perante a heterogeneização dos princípios organizadores das instituições, os indivíduos são “forçados” a gerir e combinar de forma subjetivamente significativa diferentes lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação), o que significa o cavar de uma distância em relação a si mesmo, entre o ator e o sujeito⁶⁹. É a propósito dessa atividade interior que Dubet (1994), inspirando-se nos trabalhos de Georg Simmel e de Alain Touraine, propõe o conceito de “experiência social”.

Essa atividade não corresponde a uma mera “esponja” do vivido, ela tem como princípio estruturante o sentido que os indivíduos dão a essas diferentes lógicas de ação. A subjetivação, por exemplo, remete para processos de atribuição de sentido, a partir de categorias socialmente construídas, que têm o próprio indivíduo por referência, percebido enquanto ser único com uma biografia singular, que se distancia criticamente dos papéis sociais para reserva de uma certa

⁶⁹ “As combinações de lógicas de acção que organizam a experiência não têm «centro», elas não assentam sobre qualquer lógica única ou fundamental. Experiência social, na medida em que a sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. Mas a distância em relação a si, aquela que torna o ator em sujeito, é, ela própria, social, ela é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da acção” (Dubet, 1994:94).

“autenticidade” e da possibilidade de ser autor da sua própria vida (algo que pode ser vivido com alguma angústia, como uma obrigação).

As diferenças na “relação com o saber escolar” entre os jovens das classes populares em trajetos de menor sucesso escolar e aqueles em trajetos de contratendência estudadas pela equipa de Bernard Charlot mostram a importância dessa questão (Charlot, Bautier e Rochex, 1993; Rochex, 1995; Bautier e Rochex (1998) e Charlot (2001). Para os primeiros, a escolarização seria perspectivada, sobretudo, segundo uma lógica estratégica extrínseca ao universo escolar, isto é, o “saber escolar” é valorizado enquanto competência e recurso mobilizável no desempenho de uma profissão futura e pela certificação que a acompanha e que abre o acesso a determinadas oportunidades económicas. A escola formal é vista como um sítio impessoal, sem emoção, por oposição à esfera familiar, de vizinhança e dos grupos de pares. Esse “hiato subjetivo” dificulta a integração escolar desses jovens, algo ainda mais reforçado pela segregação e sanções escolares a que estão mais sujeitos, mas também pelo sentimento de que a socialização escolar (métodos de ensino-aprendizagem; linguagem; conteúdos que oferece e aqueles que rejeita) corresponde a um processo de aculturação ilegítimo, injusto (Charlot, 2001).

Os alunos em trajetos de contratendência, por sua vez, tenderiam a conceber o saber escolar como um recurso para o seu desenvolvimento pessoal mais lato, pelo seu valor cognitivo, intelectual, estético, pessoal, etc. Na sua relação com o “saber escolar” estão mais presentes princípios de subjetivação, contudo, e como veremos mais adiante através dos trabalhos de Dubet (1991) e Dubet e Martuccelli (1996a), não deixa de ser uma relação atravessada por paradoxos. Existe também, por vezes, nesses casos uma relação de continuidade entre a história intergeracional e a cultura da família de origem, por um lado, e o saber escolar, por outro (por exemplo, valorização e proximidade da cultura escrita).

Vale a pena abrir um pequeno parêntesis a propósito da “experiência escolar” desses jovens. Um resultado recorrente nas pesquisas sobre trajetos de contratendência é que estes, apesar de alguma variabilidade nos níveis de ensino mais avançados, tendem a estar associados a bons resultados nas primeiras etapas escolares (entre outros, Laurens, 1992; Terrail, 1990; Zago, 2000 e 2006; Viana, 2000 e 2005). Os primeiros anos escolares correspondem ao início da aprendizagem de competências fundamentais na vida escolar, mas correspondem também ao primeiro posicionamento na estratificação académica, ambos são aspetos fundadores da relação da criança com a escola, mas dever-se-á acrescentar que também da escola face à criança (início das estratégias de segregação das crianças por nível de aproveitamento). No que diz respeito, aos processos de subjetivação, poderá também significar que a ideia de “sucesso escolar” poderá ter-se tornado constitutiva da visão que o indivíduo tem si mesmo e dos seus projetos de futuro. Em termos gerais, o que essa pista salienta é a importância específica do próprio percurso escolar.

As conceções de experiência social e subjetivação avançadas por Dubet (1994) não estão muito distantes das ideias de reflexividade e de “projeto reflexivo de *self*” apresentadas por Anthony

Giddens (1994) e, também, nesse último caso, trata-se de uma proposta que articula uma teorização da agência com uma da modernidade, embora por vias distintas das seguidas pelo sociólogo francês. Se Dubet (1994) analisa a modernidade do ponto de vista dos desafios da crescente diferenciação social (multiplicação das lógicas de funcionamento das entidades sociais que anteriormente eram unas), Giddens (2000 [1994]) olha-a do ponto de vista do que ela significa de transformação dos sistemas abstratos (sistemas periciais e garantias simbólicas) tradicionais.

Uma das principais transformações da modernidade prender-se-ia com a “instituição” generalizada do princípio da incerteza/risco, isto é, o princípio de que todas as concepções ou conhecimento socialmente legítimos, até aquele que se refere a si mesmo, é uma conjectura verosímil, provisória e passível de revisão ou mesmo abandono. De diferentes maneiras, são acionados dispositivos de “vigilância” nas instituições e indivíduos que, mais do que um processo lateral, se tornam constitutivos das próprias ações. *“Viver na “sociedade de risco” significa viver com uma atitude calculadora em relação à possibilidade de ações abertas, positivas ou negativas, com as quais, enquanto indivíduos e globalmente, somos confrontados de modo contínuo na nossa existência social contemporânea”* (Giddens, 1994:26). De certa forma, uma parte das ações rotineiras, cuja recursividade dependia, pelo menos em parte, de uma confiança tácita, é hoje atravessada pela monitorização do risco.

A auto-identidade (*self identity*), que na ordem tradicional tendia a estar mais “colada” aos papéis sociais porque estes eram particularmente estáveis, na modernidade, por sua vez, com o incremento das transições sociais ao longo da vida de um mesmo indivíduo (mudanças no estatuto conjugal; migrações; mobilidade socioprofissional, etc.) e com a multiplicidade de ancoramentos contextuais, torna-se num “projeto reflexivo de *self*”, isto é, está cada vez mais ancorada a uma atividade de autoanálise e automonitorização biográfica e projetiva. O passado, a trajetória do *self*, passam a ser revistos a partir dos aspetos que são antecipados para o futuro (Giddens, 1994). Embora nem sempre isso esteja associado a “crises pessoais”, Giddens (1994) identifica situações de “*selfs* fraturados” que remetem para a impossibilidade de um sentimento de continuidade biográfica (decorrente de descontinuidades profundas no encadeamento da sua experiência biográfica) e de espontaneidade (associada a um sistemático auto-escrutínio interior).

Dubet (1991) e Dubet e Martuccelli (1996a), num estudo sobre a “experiência escolar” dos jovens do ensino secundário francês, numa fase de ampla massificação do acesso a esse nível de ensino, notam como aqueles a quem chamam “novos estudantes” (designação muito utilizada na sociologia francesa para dar conta da presença das classes populares na escola massificada, que correspondem, em certa medida, aos jovens em trajetos de contratendência)⁷⁰, ainda que com melhores

⁷⁰ Interessa referir que as pesquisas em análise não se debruçaram especialmente sobre os trajetos escolares dos jovens em trajetos de contratendência, abarcando muitas outras situações. Damos especial destaque à sua análise

resultados escolares e inseridos em contextos escolares de composição social heterogênea e menos marginalizados do que aqueles frequentados pelos chamados “alunos em fila de espera” ou “futuros operários”, estão longe de estar em completa sintonia com as diferentes “funções” da escola. *“Ces élèves ne sont ni bien adaptés, comme la plupart de leurs camarades des bons lycées, ni révoltés et déviantes comme les élèves de l’enseignement professionnel”* (Dubet, 1991:150).

Mais do que conformismo ou resistência, a relação destes jovens com a escola caracteriza-se, apesar do relativo sucesso escolar, por um distanciamento fundado na sua relação paradoxal com a escola e por alguma “desorientação escolar” nas etapas escolares mais avançadas, provocada pelo desencontro entre o herdado/esperado e o encontrado. *“Leurs projets sont particulièrement inconstants, voire magiques, oscillant d’une adhésion immédiate aux discours officiels des formations, à la crainte de la précarité et du chômage. Le principe d’utilité des études se fixe mal. Les nouveaux lycéens, orientés par les échecs relatifs, éprouvent de grandes difficultés à maîtriser le métier d’élève. Fortement dépendants des professeurs, ils demandent une présence et un encadrement capable de les “motiver” (...) Mais ces élèves plus âgés sont aussi plus autonomes et participent d’une culture juvénile et sociale éloignée des attentes implicites de l’école. Ils vivent alors dans deux mondes étanches, celui de la vie sociale et celui de l’école, sans vraiment parvenir à les rendre compatibles. Les nouveaux lycéens ressemblent plus à des employés qui vont au travail qu’à des élèves et, avec eux, l’emprise socialisatrice du lycée décline.”* (Dubet e Martuccelli, 1996a: 258)

As questões acima referidas podem conduzir a alguma não-linearidade nos trajetos e isso, em parte, poderá dever-se à “busca de si”, questão que interessa analisar tendo em conta a noção de “percursos de errância” discutida por Vieira (2007b e 2010) a propósito da análise do ensino superior português. Os processos de escolarização e de individuação (construção da singularidade biográfica) que caracterizam as sociedades contemporâneas estão estreitamente ligados, pois é na escola que cada vez mais os indivíduos definem os seus projetos de futuro, descobrem e constroem as suas “vocações”, que são fortemente socializados nos princípios do mérito, autonomia individual e distanciamento crítico (Dubet e Martuccelli, 1996a; Vieira, 2010). A “busca incessante de si”, no emaranhado das vias e escolhas escolares possíveis pode levar à construção de “percursos escolares errantes” marcados pela experimentação, reorientação e arrastamento dos estudos (Vieira, 2007b e 2010). *“A não sequencialidade dos percursos escolares, longe de ser vivida como “insucesso”, pode representar, quer um teimoso comprometimento com um “eu revelado”, quer uma busca incessante dos talentos ocultos, feita de experimentação”* (Vieira, 2007b:144).

Contudo, como refere aliás a autora, essa demanda pela descoberta/construção de um “eu autêntico” não é alheia aos recursos de que dispõem os indivíduos. Reorientar um percurso depois de pesados investimentos feitos num determinado sentido; escolher especializar-se em algo para que se

dos “novos alunos” pela proximidade face aos casos que analisamos nesta pesquisa e pela pertinência dos seus contributos teóricos para a presente análise.

sente um “vocação pessoal”, independentemente dos benefícios profissionais que daí possam advir; fazer uma interrupção longa dos estudos para refletir “recolhidamente” sobre qual a opção que levará à realização pessoal; investir em “experiências” que possam levar a “encontrar-se” ou a ser fiel a um “eu revelado” não são “manobras” igualmente prováveis em todos os grupos sociais (Vieira, 2007b).

Dizer isso não é o mesmo que dizer que as classes menos favorecidas não sejam atravessadas por processos de individuação. A questão é que a relação entre “escolarização” e “individuação” é nestes casos intrinsecamente paradoxal. Por um lado, dificilmente têm os meios materiais para concretizar o seu trajeto escolar como uma “obra autenticamente sua”, estão mais restringidos a escolhas escolares “por defeito” dados os obstáculos “no presente” que encontram (as tais “escolhas prudentes”). Esses jovens tenderão mais, por força das circunstâncias, a estar impossibilitados de “experimentar” e, portanto, a resignar-se a “opções” escolares que não correspondem à sua conceção de realização pessoal ou de “vocação autêntica”. Por mais que a sua escolarização prolongada os tenha levado a interiorizar o princípio do “eu livre e autoconstruído” ou das “vantagens profissionais dos diplomas”, a sua vida prática muitas vezes contraria esse princípio. Por exemplo, sabem e acontece-lhes frequentemente que um qualquer desequilíbrio no orçamento doméstico pode obrigar a desistir, suspender provisoriamente ou desinvestir nos estudos ou a reorientar o percurso para vias menos dispendiosas. Sabem também que mais dificilmente (do que os jovens de outras origens sociais) conseguirão converter os seus diplomas escolares em vantagens profissionais. Ter isso em mente, só por si, muda a forma como se “conta” com a escola (e os seus princípios) para a construção de si.

Por outro, e esta é uma hipótese que decorre da pesquisa efetuada por nós, exatamente pelo facto de experienciarem a escolarização (especialmente nos seus patamares mais seletivos) como *outsiders* culturais e sociais, talvez se possa esperar que os seus processos de individuação tendam a ancorar-se mais (do que os jovens de outras classes sociais) a outros contextos que lhes sejam subjetivamente significativos. Outra possibilidade é essa “busca de si” alimentar-se exatamente das “tensões” entre esses universos. Nesses casos, mais do que a “busca de si” na lógica da vocação autêntica (que é mais convergente com a lógica “vocacional” da escola e que nos parece estar subjacente à referida noção de “percursos errantes”), para os jovens das classes populares a tal busca passe pelo “coser”, em múltiplos planos, da sua biografia “fraturada”, a busca de um “sentido” subjetivo integrador da variedade e intra-conflitualidade da sua experiência biográfica.

O carácter paradoxal da relação desses jovens com a escola é analisado ainda de outras formas por Dubet (1991) e de Dubet e Martuccelli (1996a). Os “novos alunos” do ensino secundário experienciam uma contradição entre os seus projetos de futuro e a sua relação com o sucesso escolar, teriam portanto uma posição paradoxal face à escola enquanto instância de seleção social. Se, por um lado, se submetem às exigências de trabalho escolar para alcançar níveis de sucesso escolar socialmente aceitáveis; que experienciam uma espécie de ascensão social face à sua família de origem por terem chegado ao ensino secundário; e que apostam nas fileiras de ensino geral; por outro lado, não entram no ensino secundário pelas fileiras escolares mais prestigiadas, sentindo, portanto, uma

descensão nas hierarquias escolares. Esta situação é geradora de alguma instabilidade nos projetos de futuro, muitas vezes já de si indefinidos (dado serem construídos “à medida” dos obstáculos e oportunidades que forem surgindo no percurso) ou, de certa forma, irrealistas e voluntaristas, face à fileira onde se encontram, aos resultados escolares que obtém e aos recursos de que dispõem para os construir.

Esses alunos experienciam uma outra contradição visível na relação de mal-estar face à escola enquanto instância de legitimidade cultural. Assim, não revelam particular interesse pela “cultura geral” e sublinham a inutilidade de muito daquilo que se aprende na escola, dada a distância face ao mundo da (sua) “vida real”, embora não pensem, como tendem os “futuros operários”, que a escola deva quase exclusivamente conduzir a um projeto profissional preciso. O seu investimento escolar é “doseado”, sem uma adesão ou repúdio completos, daí que muitos dos entrevistados falassem de um investimento “intermédio”, sem excessos, mobilizando-se mais nas áreas de conhecimento que consideram mais interessantes e úteis e desinvestindo nas restantes através, por exemplo, do absentismo. Por outro lado, não deixam de sentir a escolarização como uma ameaça à sua “personalidade”, à expressão pessoal “autêntica”, aspeto que entra em contradição com a lógica de ação mais estratégica.

Uma questão observada por Dubet (1991) é que o trajeto escolar dos “novos alunos” parecem mais dependentes de aspetos “motivacionais” (compensação de um *habitus* original pouco adaptado ao universo escolar) e aqui a relação interpessoal com os professores (mas também com colegas) ganha destaque. Se observarmos o conjunto das pesquisas sobre trajetos escolares de contratendência é recorrente serem assinaladas relações privilegiadas com alguns professores, que oferecem apoio escolar “extra”, apoiam em momentos críticos de decisão escolar e que fazem um “trabalho” de motivação e de alargamento das expectativas; amigos e namorados com origens sociais mais favorecidas e com expectativas escolares mais elevadas (entre outros, Laurens 1992; Gándara, 1995; Laacher, 2005; Costa e Lopes, 2008; Hao e Pong, 2008).

Segundo Dubet (1991) e Dubet e Martuccelli (1996a), na perspetiva destes alunos os “bons professores” são aqueles que são mais compreensivos e atentos às várias facetas da vida dos jovens, que autorizam a sua expressão pessoal, que criam a possibilidade de um espaço legitimado para as suas referências (juvenis, étnico-culturais, familiares, etc.) e que procuram motivá-los. Distinguem-se bastante dos jovens das classes médias e altas (aqueles a que o autor designa como “verdadeiros e bons alunos”) que tendem a sublinhar aspetos como a eficácia pedagógica dos professores, mesmo que isso implique alguma austeridade, e a capacidade destes os prepararem para níveis cada vez mais avançados de “seletividade” escolar.

Mais do que a resistência cultural dos jovens das classes populares, do conformismo ou “errância diletante” dos “herdeiros” ou de uma pretensa assimilação dos jovens em trajetos de contratendência, existe uma panóplia de situações possíveis que passam muitas vezes, como refere Abrantes (2003), por uma “adesão distanciada”. O carácter opositor por vezes atribuído às relações

entre jovens, especialmente das classes populares, e a escola não depende exclusivamente das relações macroestruturais entre sistema educativo, estrutura de classes e universos juvenis. Em alguns contextos existem mecanismos de mediação, pontes institucionalmente suportadas, entre escola e “comunidades” de pertença (classes, origens étnico-culturais; culturas juvenis; etc.), como é o caso das atividades extracurriculares, clubes, projetos, espaços onde a experiência pessoal e a perspectiva dos alunos pode ter “voz”, mas sobretudo, e salientamos este aspeto, espaços onde é possível criar pontes entre universos culturais distintos (Abrantes, 2003).

A pesquisa de Gándara (1995) sobre estudantes de origem mexicana e das classes populares em universidades “*ivy league*” norte-americanas tem a mais-valia de trazer para a análise dos trajetos de contratendência a questão do “efeito escola”, chamando especialmente à atenção para os impactos escolares da segregação social. Recordando os resultados do “relatório Coleman”, confirmados também em pesquisas posteriores (Duru-Bellat, 2002), em que se verificava que existia uma relação estatisticamente significativa entre a composição social dos estabelecimentos e turmas e os resultados escolares dos alunos e que esse “efeito” operava de forma mais marcada sobre os jovens de famílias mais desfavorecidas, Gándara (1995) salienta a importância da composição social da população discente, não só pela forma como estrutura as sociabilidades e culturas juvenis, mas também e principalmente pelo que essa composição social nos diz sobre a “qualidade” das escolas. Escolas situadas em territórios marcados pela exclusão social tendem a não dispor de um corpo docente experiente e estável (não são atrativas para os professores); as expectativas dos professores face ao desempenho dos alunos tendem a ser reduzidas; são escolas que muitas vezes estão fisicamente degradadas e sobrelotadas. Numa parte importante dos casos estudados por Gándara (1995), as famílias colocaram os seus descendentes em escolas fora da sua área de residência, nem sempre por serem ambientes “exclusivos”, mas por não serem ambientes de exclusão.

Para além disso, e como mostram as pesquisas de Silva e Teixeira (2008) e Peck *et al.* (2008), os trajetos escolares de contratendência surgem frequentemente associados à participação contínua desses jovens em contextos significativos de aprendizagem não-formal, designadamente grupos de música, clubes desportivos, grupos religiosos, associações comunitárias, atividades “extracurriculares” (em sentido muito lato), etc. Várias pesquisas sobre este tipo de trajeto também referem que estas famílias tendem a fazer parte de grupos religiosos, sindicais, partidários ou associativos, contextos socializadores com várias semelhanças com o universo escolar (a formalidade, a relação com a escrita, a apresentação do corpo, a hierarquia, etc.) (entre outros, Laurens, 1992; Laacher, 2005; Terrail, 1990). A militância política, sindical ou a participação religiosa parecem fornecer, embora de forma indireta, um maior ajustamento no relacionamento com a escola. Segundo Laacher (1990), nessas instituições

estimulam-se determinadas formas de proceder, determinados valores que, embora de forma indireta, podem ser transpostos para o mundo da escola⁷¹.

O impacto dos contextos sociais fica evidente ainda a outro nível. Aries e Seider (2005) comparam trinta trajetos de contratendência em universidades elitizadas e universidades com um recrutamento socialmente mais heterogêneo, tratando-se, portanto, de uma das primeiras pesquisas que procura ter em conta o impacto específico dos quadros de interação escolar. Entre outras questões abordadas, a pesquisa conclui que os estudantes nas universidades elitizadas tenderiam a ter sentimentos de maior exclusão, desconforto, inadequação e de falta de preparação académica do que os restantes estudantes. Para esses jovens, comparativamente com aqueles em contextos universitários socialmente mais heterogêneos, parece existir menor continuidade entre a forma como se apresentam (estilo de linguagem, vestuário, etc.) no meio de origem e no meio académico, isto é, a pressão para a descontinuidade biográfica parece ser maior (Aries e Seider, 2005)⁷².

⁷¹ “*Ces expériences possèdent finalement de nombreuses similitudes structurales et institutionnelles avec l'école : sélection, épreuve, socialisation, oralité, respect du savoir et de l'autorité qui sait, programme, échéance, réunion, vénération pour la science*” (Laacher, 1990:33).

⁷² Inúmeras pesquisas sobre trajetos de contratendência estão especialmente interessadas no debate sobre os processos de aculturação, assimilação identitário-cultural, envolvidos nesses percursos de mobilidade, especialmente quando se referem a jovens provenientes de minorias étnico-raciais. É o caso de Granfield (1991) que no texto “*Making it by Faking it*” sublinha o sentimento de ambivalência, as estratégias de apresentação de si e de encobrimento das origens sociais que alguns estudantes das classes populares adotam num contexto universitário altamente elitizado. É preciso notar que, o conceito de “ambivalência” (na linha de Goffman) surge a propósito dos processos de estigmatização, e está próximo daquele que W. E. B. Dubois (2011[1903]:51) pretende dar conta com o conceito de “dupla consciência” a propósito da interiorização do racismo por parte dos negros norte-americanos: “*esta sensação de se estar sempre a olhar para si mesmo através dos olhos de outros, de medir a nossa alma pela bitola de um mundo que nos observa com desprezo trocista e piedade.*” Alejandro Portes tem vindo a desenvolver, desde o artigo *The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants* (Portes e Zhou, 1993), assim como noutros posteriores (por exemplo, Portes, 1999; Portes e Rumbaut, 2001), uma perspetiva sobre os processos de aculturação implicados nos trajetos de contratendência, ou de mobilidade social, de descendentes de imigrantes a partir de conceitos como o de “assimilação segmentada” que corresponderia a um tipo de incorporação e mobilidade social ascendente na sociedade norte-americana que se fariam a partir (e não apesar) da pertença a redes co-étnicas particularmente estruturadas: “*There are others for whom their ethnicity will be a source of strength and who will muscle their way up, socially and economically, on the basis of their own communities' networks and resources*” (Portes e Rumbaut, 2001:45). Em Portugal, o estudo de Ricardo Vieira (1999) procura entender como as orientações pedagógicas dos professores (monocultural vs intercultural) se relacionam com as suas próprias trajetórias de mobilidade. Um dos resultados da pesquisa é um tipologia ideal-típica dicotómica entre o que chama “trânsfugas interculturais” e “trânsfugas oblatos”. Os primeiros não “rejeitariam” a sua cultura de origem, nem “idolatrariam a cultura de chegada”, seriam capazes de construir uma “terceira cultura” (cultura intercultural) de rearranjos críticos das múltiplas referências culturais de que dispõem; estariam especialmente “aptos” para desenvolver estratégias pedagógicas interculturais. Os segundos, teriam um sentimento de divisão interior, entre uma cultura de origem que rejeitam e

Muitas das pistas que encontramos no trabalho de François Dubet para compreender os trajetos escolares de contratendência como também resultado do sentido biográfico que os indivíduos dão às suas ações, estão presentes em pesquisas recentes sobre esses trajetos específicos, embora esses autores não se inspirem naquele patrimônio teórico. Lehmann (2009b) dá conta de que, para os jovens das classes populares, a frequência do ensino superior está estreitamente ligada com a ideia de obtenção de um diploma, tratando-se de uma relação tendencialmente instrumental com a escolarização. Embora essas expectativas e aspirações sejam por vezes “ambiciosas” e antigas, esses estudantes chegam muitas vezes a esse patamar de ensino com uma perspectiva muito incerta quanto à sua integração social e progressão acadêmica na universidade, por outro lado, tendem a sentir-se *outsiders* no ambiente universitário (Lehmann 2009b e 2013).

Contudo, Lehmann (2012) observa alguma variedade na forma como esses estudantes se relacionam com o ensino superior. Seguindo a sua tipologia, os estudantes “comprometidos” caracterizam-se por compreender e aceitar os meios e os fins implicados no sucesso propriamente acadêmico (ordem instrumental), destacando-se por expectativas e desempenhos escolares elevados, assim como por um envolvimento mais lato na via universitária, participando em atividades extracurriculares proporcionadas pela universidade, desenvolvendo aí redes de sociabilidade, adotando estilos de vida coadunáveis com o “espírito universitário” (ordem expressiva). A situação diametralmente oposta a essa, em que não existe nem um reconhecimento total nem adesão às ordens instrumental e expressiva do mundo acadêmico, refere-se àquilo que o autor considera ser uma espécie de “alienação” escolar. Trata-se de estudantes que, ao longo do seu percurso, não estiveram particularmente envolvidos (ao nível do trabalho escolar, das sociabilidades, da identificação, etc.) no mundo escolar, tendo a entrada no ensino superior sido feita sem grande planeamento ou “prospecção” das possibilidades existentes, com maior incerteza sobre o prosseguimento de estudos e escolha do curso, maior desconhecimento do universo social em que estavam prestes a entrar. Os riscos de não conclusão dos estudos são obviamente superiores nestes casos, assim como para os seguintes. Outros estudantes parecem caracterizar-se, na altura de entrada na universidade, por uma postura de “diferimento”, envolvendo-se parcialmente quer no plano instrumental como expressivo da integração social no ensino superior.

uma cultura de “chegada” a que se “entregaram”: *“Há nestes sujeitos uma metamorfose da identidade consoante se encontram dentro ou fora de cada um dos contextos. Há como que uma vida dupla. Há um modo de ser duplo”* (Vieira, 2004:60).

Infelizmente, a apresentação do debate teórico mais geral que envolve essa orientação de análise; a busca de pesquisas com trabalho de terreno nesse domínio; a articulação desse debate com aquele que já havíamos construído e com os dados que havíamos recolhido implicariam esforços e um redesenho da pesquisa que não foi possível aqui desenvolver. Ainda que as entrevistas realizadas ofereçam várias pistas para pensar as questões da identidade étnico-racial e de como a escolarização é, por vezes, e especialmente por alguns, sentida como processo assimilacionista, optámos por deixar para uma pesquisa futura o aprofundamento desse debate.

A tipologia desenvolvida por Lehmann (2012) não está muito distante das observações de Erlich (2004) a propósito daqueles que se têm designado como “novos” estudantes do ensino superior francês. Esta autora mostra como, ao contrário dos “herdeiros”, os jovens das classes populares no ensino superior oscilariam entre uma orientação instrumental (o ensino superior enquanto promoção social e forma de escapar às adversidades da vida das classes populares) e de prolongamento da “juventude” (de diferimento da transição para a vida adulta). Chegados ao ensino superior, perante a distância cultural, a falta de familiaridade com os métodos pedagógicos do ensino superior e a falta de preparação académica adequada; perante dificuldades de orientação escolar e dificuldades económicas que os obrigam, muitas vezes, a interromper ou viver de forma intermitente os estudos, a autora traça um retrato de desorientação e desilusão para esses “novos alunos” (Erlich, 2004).

5. COORDENADAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa nasceu de uma outra realizada pela investigadora no quadro da equipa do *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário*⁷³ (OTES/GEPE). Aí desenvolvia-se, entre outras coisas, uma análise das desigualdades sociais no ensino secundário, seguindo de perto, até por necessidade comparativa, um conjunto de pesquisas nacionais (entre outros, Pais e Cabral, 1998; Fernandes, 2001; São Pedro, 2001; Almeida *et al.*, 2003) e experiências de inquirição internacionais, como o *Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications* (CEREQ) em França, o *Youth in Transition Survey* no Canadá ou o *Education Longitudinal Study* nos EUA.

Se era evidente, em vários aspetos (como mostraremos mais adiante), que os jovens das classes populares, e de entre estes os jovens de origem africana, estavam mais expostos a processos de exclusão escolar (Duarte *et al.*, 2008; Roldão *et al.*, 2009; Rodrigues *et al.*, 2009), indo ao encontro dos resultados de múltiplas pesquisas existentes sobre o tema, não eram raros os casos em que esses estudantes revelavam trajetos escolares próximos, pelo menos à primeira vista, daqueles dos jovens provenientes de famílias com origens sociais mais favorecidas. Dizendo de outra forma, observava-se uma grande variedade de resultados e orientações escolares entre o que se pode designar genericamente classes populares (mas também entre as restantes categorias). A sociologia da educação que se havia dedicado, desde a década de 60, ao estudo das desigualdades sociais perante a escola, aquelas a que chamámos, na linha de Morrow e Torres (1997), “teorias da reprodução” ofereciam algumas pistas para pensar essas situações, mas muitas vezes sem lhes dedicar uma atenção específica (ver Capítulo 2). Estávamos perante, portanto, para usar as expressões de Costa (1999), um fenómeno intrigante e mal-esclarecido, em certo sentido um “enigma”, que entendemos como um ponto estratégico para a análise das desigualdades sociais perante a escola. Como referem Laurens (1992) e Costa e Lopes (2008), esses “casos extremos” ou “excepcionais” podem tornar mais claros os processos sociais e ser úteis do ponto de vista da construção teórica.

Uma das questões que de imediato se colocava (assim como a outras pesquisas que se debruçam sobre o “sucesso escolar”) prendia-se com o facto de a noção de trajeto de contratendência

⁷³ O *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES) surge a partir do protocolo celebrado em 2006 entre o Ministério da Educação, através do *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação* (GEPE-ME) e o *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa* (ISCTE). A equipa do Observatório era então composta por elementos de ambos os organismos, tendo por principal objectivo proceder, num período experimental de dois anos e meio, à montagem do Observatório (até Fevereiro de 2009). Atualmente o OTES encontra-se integrado na *Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência* (DGEEC, ex-GEPE-ME) e conta já com várias recolhas de informação relativas aos três inquéritos que compõem esse sistema de inquirição e análise longitudinal: *Estudantes à Entrada do Secundário* (2007/08; 2010/2011); *Estudantes à Saída do Secundário* (2008/09; 2009/10; 2011/12); *Jovens no Pós-Secundário* (2009/10; 2011). Consultar www.otes.gepe.min-edu.pt.

partir de categorias oficiais de definição e medição da integração escolar (como por exemplo, classificações escolares, reprovações, etc.) e de nesse passo a pesquisa correr o risco de contribuir para uma certa “reificação” de princípios de hierarquização socialmente arbitrários. Ainda que não se possa subestimar esse tipo de risco, talvez esse dependa, sobretudo, da forma mais ou menos acrítica de utilização desses critérios. Para além disso, reconhecer a “arbitrariedade” social dessas categorias (e o seu contributo para a legitimação das desigualdades sociais) não invalida que existam socialmente e que tenham efeitos reais sobre a vida (externa e interna) dos indivíduos. Embora a questão que guia a presente pesquisa não passe pelo aprofundamento dessas questões de âmbito mais geral, mas pelo objetivo de conhecer como se constroem esses trajetos sobre os quais gostaríamos de saber mais, procurámos uma operacionalização menos estrita do sucesso escolar. Por um lado, procurámos não limitar a nossa observação aos casos de acesso/conclusão do ensino superior (que tem uma posição dominante face a outros subsistemas de ensino) e frequência de universidades de elite (que têm uma posição dominante face a outras universidades e ao ensino superior politécnico); não a limitámos também aos trajetos de maior reconhecimento académico (do ponto de vista das classificações académicas e do prestígio social dos cursos e modalidades de ensino) e linearidade dos percursos (do ponto de vista das reprovações, interrupções e reorientações do percurso). Esta opção trouxe, como se verá, importantes consequências para a pesquisa, desde logo um certo “distanciamento” da hipótese da “mobilização escolar” das famílias como o elemento central no entendimento desses trajetos.

Outro aspeto que se tornou desde logo evidente foi a necessidade de recorrer não só a um método de observação, mas também à combinação entre métodos extensivos e intensivos. Como referem Duarte (2009) e Lincoln e Guba (1994), se no passado o conflito entre os paradigmas positivista e construtivista em ciências sociais tinha como um dos palcos da sua expressão a disputa entre métodos e a defesa de uma abordagem monométrico, extensiva ou intensiva, têm cada vez mais ganho terreno estratégias metodológicas mistas (Brannen, 2003 [1992]) ou, como refere Denzin (1989), de triangulação metodológica. Mais do que uma garantia de validade científica (do tipo “corroboração” mútua), este tipo de abordagem permite integrar diferentes níveis e dimensões de análise. Se os inquéritos por questionário são particularmente úteis para sinalizar tendências gerais, dizem-nos menos (mas isso também dependerá do inquérito) sobre os processos micro e meso através dos quais essas tendências, em parte, se produzem, especialmente se esses processos disserem respeito à “vida interior” dos indivíduos (estratégias, processos de subjetivação e reflexividade). Os métodos qualitativos estão melhor preparados para dar conta dessas questões, para além de serem mais “abertos” à incorporação de novas pistas e dimensões de análise, questão particularmente relevante quando se está perante uma realidade menos conhecida. Vejamos então, com maior pormenor, a estratégia metodológica seguida.

5.1. Análise extensiva

Para além da exploração e análise de dados extensivos relativos às taxas de escolarização e reprovação nacionais, cujas principais fontes foram o *Instituto Nacional de Estatística* e o *Ministério da Educação*, ou relativos a comparações internacionais em domínios pertinentes para o nosso objeto de estudo, como é caso dos resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA/ OCDE) ou de alguns dados disponibilizados pelo *Eurostat*, através do *Labour Force Survey*, mobilizaram-se principalmente os resultados de um dos inquéritos do OTES/GEPE. Referimo-nos ao processo *on-line* de inquirição *Estudantes à Entrada do Secundário* desenvolvido pelo OTES/GEPE no ano letivo de 2007/08 em que foram envolvidos 46175 alunos do 10º ano ou equivalente (44% dos estudantes à entrada do ensino secundário) e 588 escolas públicas e privadas (74,6% do universo de escolas com o 10º ano ou equivalente nas modalidades abrangidas: cursos científico-humanísticos (CCH), ensino artístico especializado - artes visuais e audiovisuais (EAE), cursos de educação e formação - formação complementar e tipo 4 (CEF), cursos profissionais (CP) e cursos tecnológicos (CT) (Duarte *et al.*, 2008). Esse questionário aborda questões como: as origens sociais dos estudantes; os perfis de desempenho escolar no ensino básico (trajeto escolar passado); expectativas e aspirações escolares e profissionais (trajetos “futuros”); inserções escolares e razões que presidiram a essas “escolhas” (estabelecimento de ensino, curso e modalidade do ensino secundário); mobilidades intercursos e intermodalidades do ensino secundário; questões relativas à participação cívica dos jovens dentro e fora da escola.

A primeira fase de envolvimento das escolas públicas foi realizada em colaboração com as *Direções Regionais de Educação* e as escolas privadas foram, por sua vez, contactadas telefonicamente pela equipa OTES/GEPE. As direções de escola que se mostraram interessadas em participar foram convidadas a sinalizar um professor ou outro profissional da escola que ficasse incumbido da comunicação com o OTES/GEPE e responsável pela organização da aplicação do questionário *on-line* às turmas do 10º ano ou equivalente da sua escola, contudo, deixando margem de autonomia para que gerissem o processo de acordo com as condicionantes locais. Assim, apesar do elevado número de respondentes, da multiplicidade de contextos territoriais e sociais cobertos e da riqueza da informação obtida, a seleção das escolas e inquiridos não seguiu um método probabilístico, dado que se tratava de um processo de adesão não obrigatória, quer por parte das escolas, quer por parte dos alunos (mediante autorização do encarregado de educação no caso dos menores de idade).

Foram construídas algumas estratégias de apoio aos interlocutores locais, designadamente: um manual de inquirição e um serviço de informação e apoio telefónico e eletrónico. Para além disso, a equipa OTES/GEPE, mesmo fisicamente distante dos locais de inquirição, dispunha de estratégias de monitorização do processo, entre as quais: um modelo de inquirição por “rondas” (grupos de escolas acediam ao questionários em períodos definidos e delimitados); um sistema de acesso ao formulário condicionado por palavras-passe (distintas consoante a escola); o acompanhamento em tempo real

desse processo por via de um sistema de *backoffice*. No final da inquirição foram realizados também vários procedimentos de validação da base de dados.

No tratamento e análise dessa informação extensiva socorremo-nos de técnicas estatísticas de análise univariada e bivariada, em que se utilizaram, embora sem pretensões de extrapolação, testes estatísticos como o *Qui-quadrado*, para cruzamentos entre variáveis qualitativas, e as alternativas não paramétricas à *Análise da Variância Simples* ou ao teste *T-Student* (por não preenchimento dos requisitos de normalidade e homocedasticidade), o teste *Kruskall-Wallis*, para a comparação de médias entre vários grupos (seguido de testes de comparação *a posteriori*, como *Games-Howell* e o *Dunnett's C*) e o teste *Mann-Whitney*, para a comparação de dois (Carvalho, Ávila e Ramos, 2007; Maroco, 2007).

Para além disso, uma ferramenta importante desta pesquisa remete para a estatística multivariada de cariz “tipológica” (distinta da análise multivariada de cariz “inferencial”), isto é, mais orientada para a delimitação e classificação de “segmentos” internamente homogêneos na população analisada, a partir da distribuição das variáveis selecionadas. Utilizou-se, designadamente, a *Análise de Clusters*, que serviu à construção de ferramentas tipológicas tais como: perfis de trajetos escolares de classe; perfis de recrutamento social e escolar dos estabelecimentos de ensino. As análises de *clusters* seguiram um método misto, no programa SPSS, o *Two Step Cluster Analysis* que, face ao *K-Means Cluster* ou *Hierarchical Clusters Analysis*, é o mais adequado para bases de dados de grande dimensão e para a combinação de variáveis de tipo qualitativo e quantitativo (Carvalho, Ávila, e Ramos, 2007; Hair e Black, 2000).

A análise extensiva dos dados do inquérito *Estudantes à Entrada do Secundário* (ver, no Anexo 1, o formulário de inquirição), mas também de outros, permitiu uma contextualização mais geral das desigualdades sociais no acesso ao ensino secundário e nas orientações escolares dentro desse nível de ensino (Capítulo 6), para além de recobrir questões relativas aos resultados escolares no trajeto até ao ensino secundário (Capítulo 7). Embora com um carácter mais exploratório, realizou-se ainda uma incursão extensiva sobre os padrões de recrutamento social e escolar dos estabelecimentos de ensino, procurando-se uma aproximação às dinâmicas de estratificação da rede escolar (Capítulo 8).

Num segundo momento procedeu-se à “delimitação” estatística e aprofundamento da caracterização dos trajetos de contratendência das classes populares em específico (Capítulo 9). Interessa recordar que o referido instrumento de recolha de informação não foi concebido para a análise dos trajetos de contratendência, não abordando ou não o fazendo em detalhe alguns dos aspetos salientados pelas pesquisas sobre trajetos de contratendência, inclusive pela presente pesquisa. Essa exploração abriu, contudo, pistas que foram mobilizadas na pesquisa intensiva, designadamente a pertinência analítica de, entre os trajetos escolares de contratendência das classes populares, distinguir e comparar percursos escolares mais lineares com outros menos lineares.

5.2. Análise intensiva

O passo seguinte ou, melhor dizendo, uma porta alternativa de observação, mais capaz de dar conta dos processos implicados na construção desses trajetos, passava por uma incursão qualitativa, designadamente através de entrevistas de tipo biográfico. Dadas as especificidades do objeto (como por exemplo, a sua forte ancoragem ao conceito e processos de socialização, mas também de trajeto social, seja ele escolar, de classe ou de vida) e tendo em conta algumas questões que já haviam sido trabalhadas noutras pesquisas semelhantes, considerou-se que a aproximação aos processos micro e meso de construção destes trajetos deveria passar pela realização de entrevistas de tipo biográfico (foram realizadas 22, ainda que somente 20 tenham sido mobilizadas para a pesquisa), com um enfoque importante na dimensão escolar.

Em termos genéricos, foram abordadas as seguintes questões nas entrevistas: trajetórias sociais e de escolaridade das famílias (incluindo os avós, pais e irmãos e quando pertinente, os tios e primos); trajetórias escolares dos estudantes (perfil dos resultados escolares, do comportamento e assiduidade nos diferentes ciclos de estudos; relações de afinidade ou conflitualidade na escola; transições de ciclo, de escola e de turma; orientações curriculares; hábitos e estratégias de estudo); configurações doméstico-familiares de socialização (estabilidade da estrutura familiar ao longo do tempo; estratégias educativas das famílias; estratégias de investimento e acompanhamento escolar; práticas e representações culturais das famílias) (ver o guião de entrevista no Anexo 2). Posteriormente construíram-se “fichas biográficas” para cada um dos casos analisados (ver capítulo 10), onde se sintetiza o relato dos entrevistados, procurando nesse passo tornar analiticamente salientes os aspetos que se revelaram importantes para o entendimento desses trajetos escolares e a sua posição específica na tipologia.

As entrevistas de tipo biográfico, não só são exigentes do ponto de vista do tempo, como da disponibilidade e à vontade do entrevistado para falar sobre a sua vida, muitas vezes de detalhes da esfera privada e familiar. Ora, todos esses aspetos reclamavam que a entrevista fosse feita dentro de um quadro mínimo de confiança entre entrevistado e entrevistador. Esse tipo de exigência pareceu-nos não ter sido cumprida em duas entrevistas realizadas, pelo que não foram mobilizadas para a análise. Em ambas, mas de forma distinta, ficou patente o desconforto dos entrevistados, quer pela extrema brevidade das respostas e da entrevista, quer pelo evitamento de algumas questões; mas também algum cansaço na “reconstrução dos encadeamentos biográficos”.

Parte dos entrevistados são conhecidos, colegas ou amigos de pessoas com quem a investigadora tem uma relação de proximidade e chegou a eles através do método bola de neve. Outra via de sinalização e contacto com potenciais entrevistados prendeu-se com o surgimento em 2010 de

um programa de educação não-formal⁷⁴ dirigido a jovens com um perfil social, em muitos casos, semelhante ao que consideramos ser o dos estudantes em trajetos de contratendência. Uma outra forma de “chegada” aos entrevistados prendeu-se com a participação da investigadora no projeto *Vidas Plurais: Estratégias de Integração de Imigrantes Africanos em Portugal* (Machado, Roldão e Silva, 2011). Desse trabalho, onde foram realizadas 20 entrevistas e respetivos “retratos” sobre as estratégias de integração dos imigrantes africanos em Portugal, foi possível extrair três entrevistas para o presente estudo.

Nesse tipo de entrevista coloca-se o risco da “ilusão biográfica” (Bourdieu, 1986), na medida em que os entrevistados e os entrevistadores tendem a esperar e a orientar-se para uma narrativa sequencial, coerente, mas que efetivamente nem sempre terá sido linear. Contudo, como refere Abrantes (2013), é necessário ter em conta que o facto de os indivíduos selecionarem determinados aspetos e não outros tem em si uma relevância específica, pois a memória tende a operar por via da intensidade das relações emocionais ligadas a determinado evento. Lahire (2004) chama também à atenção para o facto de esses relatos terem em parte a sua origem em narrativas construídas em situações anteriores de apresentação discursiva, com uma seleção específica dos elementos biográficos “narráveis”. No caso da presente pesquisa, esta questão colocou-se em certa medida, desde logo porque a participação dos entrevistados no referido programa de educação não-formal tinha uma componente de construção e apresentação da história pessoal dos formandos, tendo parte dessas histórias sido posteriormente apresentadas em livro, mas também numa reportagem televisiva. Apesar de se sentir em algumas entrevistas, a interferência de “narrativas biográficas” construídas noutras situações, do nosso ponto de vista essa questão, ainda que mereça atenção, especialmente no decorrer das entrevistas, não terá sido acentuadamente “prejudicial” para a pesquisa. O facto dos entrevistados já terem tido esse tipo de experiência, significa que já haviam feito um trabalho de “recordação” do seu trajeto de vida e que, por outro lado, os entrevistados estavam melhor preparados para abordar, à sua maneira, questões mais sensíveis dos seus percursos. Por outro lado, isso significou que podíamos não só contar com o relato dos entrevistados, mas também com outros documentos sobre a sua história de vida.

Um instrumento de apoio à entrevista particularmente útil foi aquilo a que chamámos “grelha biográfica” e que se inspira no “método dos calendários de vida” desenvolvido por Nico (2012) (Figura 5.1). Essa grelha constituía-se como um mapa cronológico de eventos biográficos de diferentes tipos e foi informalmente preenchido pela entrevistadora à medida que o entrevistado

⁷⁴ Trata-se de um projeto de formação de jovens (entre os 18 e os 30 anos) provenientes de contextos com elevado risco de exclusão social e com potencial de participação e liderança em processos de desenvolvimento nas suas comunidades. Os jovens são selecionados a partir de propostas apresentadas por escolas, IPSS, associações de imigrantes, associações culturais, entre outras entidades. Esse projeto de formação visa a capacitação desses jovens, no domínio da liderança comunitária e da construção e implementação de projetos tendo por base ações de educação não formal.

relatava alguns aspetos particularmente marcantes do percurso de vida e escolar (experiência de reprovações; mudanças de escola e de ciclo; óbitos; migrações; separações; nascimento de filhos; mudanças de residência; entrada no mercado de trabalho, etc.). Esse documento estava disponível durante a entrevista e foi utilizado diversas vezes pelos entrevistados por forma a organizarem discursivamente a sequência e sobreposição de determinados eventos cuja memória era menos clara.

Lahire (2004) privilegia nas suas entrevistas aquilo a que chama “momentos de rutura biográfica”, noção que recobre o mesmo tipo de situações que Nico (2012) denomina “momentos de viragem” (*turning points*); que Machado e Silva (2009) chamam “eventos críticos”. Aqui incluem-se reconfigurações doméstico-familiares abruptas, relativas à morte de algum elemento, migração, divórcios, recasamentos, mudanças de residência, mas também momentos de decisiva transformação das inserções escolares, mudança de escola e de curso/modalidade de ensino, transições de ciclo escolar, experiência de sanções escolares, etc. Do ponto de vista da nossa pesquisa, esses momentos revelaram-se particularmente importantes porque demonstram com nitidez a importância do “efeito de percurso” na análise desses trajetos e o caráter contingente das estratégias, projetos e envolvimento escolar desses jovens.

Figura 5.1. – Exemplo de grelha cronológica de apoio à entrevista

Anos de idade									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nasce em Portugal	Freq. Ama no bairro	Freq. Ama no bairro	Freq. Ama no bairro	Pré-escolar	1º ano Escola do “Bairro”	2º ano	3º ano Separação dos pais	4º ano Turma de nível	5º ano Transição para EB2/3
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
6º ano	7º ano Morte da Mãe Reprov. Mudança de escola	7º ano Escola c/ forte exclusão escolar, mas prestigiada nas culturas juvenis Reprov.	7º ano	8º ano Mudança de escola Desistência escolar	Trab. Telemark.	7º Mudança de escola (IPSS) Curso profiss.	8º Curso profiss.	9º Curso profiss. Saída antecipada da escola	Trab. Anim. sociocult.
21	22	23	24	25	26				
Trab. Anim. sociocult.	Trab. Anim. sociocult. Nasce 1º filho	10º Escola profiss.	11º Escola profiss.	12º Escola profiss.	Trab. Anim. sociocult.	-	-	-	-

Para garantir alguma comparabilidade entre os casos analisados e dessa forma assegurar que a análise pudesse ser menos dispersa e as linhas de problematização daí decorrentes mais consistentes, procurou-se que houvesse alguma homogeneidade do ponto de vista das origens sociais, ainda que ao

longo das entrevistas tenham vindo a tornar-se manifestas algumas diferenças internas que foram, aliás, substantivamente relevantes para a definição da tipologia que posteriormente se veio a realizar. Entrevistámos, na maior parte dos casos, jovens residentes ou que viveram boa parte das suas vidas em bairros de realojamento social ou de autoconstrução da AML e de origem africana (alguns nascidos já em Portugal outros nos PALOP). O enfoque nos jovens das classes populares de origem africana residentes em contextos socioterritoriais marginalizados deveu-se, não só à maior experiência de investigação e do interesse da investigadora nessas realidades, mas ao facto de também se considerar que estes representam casos em que são mais extremados os riscos de exclusão escolar, como aliás fica evidente na análise extensiva. Entrevistámos também três jovens de origem portuguesa, dois deles (irmãos) residiram durante a infância e juventude num bairro de realojamento social e outra residiu num bairro socialmente mais heterogéneo e socioterritorialmente melhor posicionado. A informação recolhida sobre estes casos permitiu fazer um contraponto com aquela recolhida junto dos entrevistados de origem africana. Ficaram salientes, por exemplo, as dinâmicas particularmente bloqueadoras a que estão votadas as famílias destes últimos no plano do mercado de trabalho, algo que tem um impacto decisivo nos trajetos escolares destes jovens; mas também a forma particularmente violenta como exclusão escolar, relegação territorial, racismo e “alienação cultural” se combinam na estruturação dos seus percursos.

Ainda no que diz respeito à seleção dos entrevistados, procurou-se seguir uma das pistas da análise extensiva, abarcando-se alguma diversidade de trajetos escolares. Por um lado, situações de contínuo e marcado sucesso escolar, em que o percurso é tendencialmente linear, isto é, com elevadas classificações, com experiências pontuais de reprovação, desembocando a maior parte das vezes no ingresso no ensino superior e, em alguns casos, realizando o 2º e 3º ciclo desse nível de ensino⁷⁵. Por outro, abarcámos percursos onde se observa uma clara inflexão do trajeto escolar. Após um período (por vezes precoce e de vários anos) de marcada exclusão escolar (reprovações e interrupções, sanções disciplinares, inserções em circuitos de escolarização excludentes, etc.) ou de afastamento face à escola por outros motivos (por exemplo, devido à morte dos progenitores), observa-se nesses casos, a partir de determinado momento e sob determinadas condições, um retorno à escola e a construção de uma relação mais integrada com esta. A “excecionalidade” que reconhecemos a esses trajetos advém do carácter “improvável” da inflexão de percurso face a uma biografia marcada pela rutura, por vezes em conflito, com a ordem e cultura escolar. Como se verá, parte destes trajetos tecem-se nas vias profissionalizantes do ensino secundário e teria sido interessante captar uma maior diversidade de inserções nessas vias.

⁷⁵ Neste ponto, interessa dizer que teria sido talvez proveitoso para a pesquisa se se tivesse investido um pouco mais na análise de trajetos escolares das classes populares em circuitos de escolarização “exclusivos”. Se foi possível entrevistar dois jovens que frequentaram ou frequentam cursos de engenharia no ensino superior público, teria sido interessante abarcar estudantes do curso de medicina, por exemplo.

5.3. Notas episto-metodológicas

A discussão sobre os critérios de seleção de casos em análises qualitativas envia-nos para as questões da “causalidade”, “representatividade” e “generalização”. A capacidade de explicação das pesquisas qualitativas é por vezes posta em causa a partir de dois argumentos - o número reduzido de casos observados e a forma de seleção dos mesmos -, algo que poderá estar relacionado com uma conceção empirista da explicação em ciências sociais e/ou com a transposição “espontânea” de critérios da análise estatística para a pesquisa intensiva⁷⁶.

Esse modo particular de conceber a análise causal, embora seja em grande medida fruto de uma filosofia espontânea (Pinto, 1984; Almeida, 2007), parece inspirar-se no legado do empirismo lógico, proposto pelo Círculo de Viena nos anos 30 do século XX, sendo denominado por alguns autores como Modelo de Explicação de Hempel (Hedstrom e Swedberg, 1996 e 1998) ou Popper-Hempel (Danermark *et al.*, 2001), modelo das leis de cobertura ou dedutivo-nomológico (Ekstrom, 1992; Lago, 2008). Nessa proposta, o padrão básico de explicação corresponderia ao modelo dedutivo-nomológico, em que explicar significaria fundamentalmente subsumir, por via dedutiva, um fenómeno a uma lei universal, isto é, de o entendermos como uma manifestação particular de uma regra geral (mesmo que probabilística).

Uma outra extensão da referida visão da explicação em ciências sociais remete para o que se pode chamar “indutivismo”. Uma das fragilidades dessa visão não é tanto, a nosso ver, o dilema clássico do “cisne negro”, mas sobretudo o facto de ser uma perspectiva que corre o risco de cair numa abordagem fenomenalista em que existe “*a convicção de que não há conhecimento cientificamente relevante que se não refira de forma imediata a fenómenos apreensíveis através dos sentidos*” (Pinto, 1984:6). Não se pretende com isto dizer que os dados empíricos sejam mais ou menos irrelevantes, aquilo que se sublinha é que “na sua forma imediata”, enquanto “atributos”, não conduzem de *per si* à explicação dos fenómenos. “*Induction gives no guidance as to how, from something observable, we can reach knowledge of underlying structures and mechanisms; it is limited to conclusions of empirical generalizations and regularities. (...) Our notion is that the objects of science are not primarily empirical regularities, but structures and mechanisms.*” (Danermark *et al.*, 2001:87). Mesmo Durkheim, que nas *Regras do Método Sociológico* defende que a explicação sociológica

⁷⁶ Na obra *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research* (King, Keohane e Verba, 1994) é defendida a existência de uma mesma lógica de inferência nas abordagens extensivas e intensivas, no entanto, tal como vários autores têm vindo a notar, essa obra acaba por defender uma aplicação dos procedimentos de controlo das primeiras nas segundas (Munk, 2004; Ragin, 2004). Esse tipo de enfoque tende a fazer coincidir o acto de explicar com o acto de testar de hipóteses e com o acto de prever, não contemplando o objectivo de formação de hipóteses, que permitam refinamento e avanço do ponto de vista dos conceitos, na explicação de determinado fenómeno.

deverá passar, à semelhança das ciências naturais, entre outras coisas, pela formulação de “regras gerais” e que “*a concomitância constante é, pois, por si só, uma lei*” (Durkheim, 2001 [1895]:154-156). Em *O Suicídio*, pesquisa em que se socorre amplamente das “variações concomitantes” (a variação das taxas de suicídio segundo um conjunto variado de aspetos como países e regiões; estações do ano; dias da semana; horas do dia; estado civil; religião; etc.), não constrói a sua tipologia (suicídio egoísta, altruísta, anómico e fatalista) com base em “atributos”, mas no que refere como “*causas mais remotas*” (Durkheim, 2007 [1897]:147). Essas causas só poderiam tornar-se reconhecíveis por via de conceitos mais gerais, como por exemplo, aqueles de “coesão e diferenciação social”, “solidariedade mecânica e orgânica” e “anomia”.

Para além disso, considerar o “número e a aleatoriedade na seleção de casos” como critério decisivo da análise causal, revela a crença de “*só ser científico o que pode ser provado, o que fosse positivamente demonstrado pela articulação de factos repetidamente observados com os enunciados abstractos da teoria*” (justificacionismo) (Almeida e Pinto, 1986:65). Ainda que as teorias devam ter suporte empírico, nem sempre serão do tipo regularidades empíricas; assim como, nem todas as componentes de uma dada teoria em uso estão totalmente validados empiricamente; e, se tivermos ainda em conta o carácter pluriparadigmático das ciências sociais, podemos depreender que os mesmos dados empíricos podem justificar teorias diferentes.

Dizer que as regularidades empíricas não têm em si a explicação dos fenómenos, não é o mesmo que dizer que estas, ou que a observação empírica em geral, são cientificamente irrelevantes. Aquilo que se procurou discutir foi uma abordagem de causalidade que seja não só empiricamente sustentada (quer sejam regularidades ou outras formas de evidência empírica), mas que tenha em conta a importância de dimensões não observáveis da realidade e que carecem de elaboração teórica para se tornarem “visíveis”. Tal como alguns autores portugueses (Almeida e Pinto, 1975; Pinto, 1984; Costa, 1999; Costa, 1986), defende-se a ideia de que não existem métodos que, de *per si*, são “bons” para a análise causal e outros que só são adequados para a “compreensão”. Não só a adequabilidade de um método ao objetivo de explicar deve ser aferida em articulação com os objetos de estudo, como dada a complexidade dos fenómenos sociais as abordagens multimétodo ou de triangulação metodológica serão muitas vezes a opção mais adequada. Por último, não é de mais enfatizar a importância de não fazer coincidir métodos de observação – quantitativos e qualitativos – com perspetivas sobre a explicação sociológica.

Nas pesquisas qualitativas, os critérios de representatividade, portanto as condições de generalização estatística dos resultados da pesquisa, prendem-se menos com a semelhança da “amostra” face aos atributos da população geral a que diz respeito – composição etária, sexual, regional, etc. –, e com a aleatoriedade da seleção dos casos, em que todos os casos da população devem ter uma probabilidade conhecida de serem selecionados para a amostra (Bryman, 2004). Considerando a presente pesquisa, o tipo de resultado que pretendíamos (conhecer e distinguir perfis de contratendência a partir dos processos sociais que levaram à sua construção sem perder de vista o

debate das desigualdades perante a escola), reclama uma outra conceção de representatividade, que se prende com a capacidade da seleção de casos estar articulada com parâmetros oferecidos pelas hipóteses criadas (ou convocadas) ao longo da pesquisa, aquilo a que alguns autores chamam amostragem teórica (Glaser e Strauss, 1967; Brannen, 2003 [1992]; Flick, 2005). Como refere Pais (2001:110), “*em ambiências qualitativas, os critérios de seleção são critérios de compreensão, de pertinência e não de representatividade estatística. (...) As estratégias de seleção não se orientam para a constituição de amostras estatísticas, mas de amostras estratégicas que permitam atingir uma saturação informativa. (...) Em sociologia qualitativa uma amostra é representativa não a um nível morfológico (descrição superficial), mas a um nível sociológico (analítico)* ”.

Os critérios de recorte dos casos variam conforme a pesquisa avança porque os resultados observados num caso suscitam a mobilização de determinados conceitos e hipóteses, que se pretendem aprofundar no caso seguinte⁷⁷. Aquilo que está em causa é mais uma generalização teórica⁷⁸ do que empírica, daí que vários autores tenham vindo a procurar uma designação alternativa (à dedução e indução) para o tipo de inferência aí em causa: indução analítica (Znaniecki, 1934; Bryman, 1992; Brannen, 2003 [1992]; 2005; Manning, 1991; Burgess, 1990 [1984]; Ragin, 1994); o processo inferencial subjacente à *grounded theory* (Glaser e Strauss, 1967; Gilgun, 2001); a abdução e retrodução, conceitos inicialmente propostos por Pierce, mas utilizados por autores contemporâneos como Danermark *et al.* (2001); as meta-abduções e abduções criativas (Eco, 1990). Não sendo aqui o lugar para discutir em pormenor cada uma dessas propostas, elas têm em comum um entendimento da explicação e generalização em ciências sociais enquanto (re)conceptualização empiricamente controlada.

Se através da análise estatística chegámos na presente pesquisa a uma tipologia dos trajetos de contratendência construída com base em atributos discretos, correlacionados e indicativos da posição

⁷⁷ Glaser e Strauss (1967) referem que a selecção de casos dá-se por terminada (ficando a sua representatividade definida) no ponto de “saturação teórica”, quando não surgem mais casos que contribuam para o desenvolvimento (por complemento ou por contradição) da teoria explicativa até então desenvolvida. É claro que colocam-se aqui questões relativas aos recursos disponíveis (económicos, humanos e de tempo), mas também questões de ordem epistemológica, parece-nos que a saturação de que esses autores falam deve ser mais imputada à pesquisa e ao investigador (cujos recursos serão sempre limitados face à complexidade da realidade social e à multiplicidade de perspectivas sociológicas e transdisciplinares existentes e que poderiam ser mobilizáveis para o aprofundar do conhecimento sobre um tema). O que parece efectivamente mais frequente acontecer não é tanto um esgotar das possibilidades teóricas e até de aprofundamento empírico, mas a construção de uma zona de observação e debate delimitada.

⁷⁸ “*That qualitative research lacks quantitative research’s power to generalize is moreover only true if generalizability is taken to refer only to statistical inference, that is when the findings of a research sample are generalized to the parent population. Qualitative findings may be generalized in a different sense; they may be generalized to other settings or contexts or they may involve theoretical generalization, where findings are extrapolated in relation to their theoretical application.*” (Brannen, 2005:175).

social e dos resultados escolares dos estudantes inquiridos (capítulo 9), na análise qualitativa chegou-se a uma segunda tipologia, desta vez, partindo dos processos de construção desses trajetos (capítulo 10). A informação recolhida em cada uma das entrevistas foi trabalhada no que chamámos “fichas biográficas”, onde se procurou sintetizar e colocar a biografia dos indivíduos em perspetiva, a partir de dimensões analíticas que sobressaíam em cada caso e que haviam sido, pelo menos em parte, discutidas no quadro teórico. Conforme essa análise “intra-casos” foi avançando, foram-se inferindo e afinando eixos de análise mais transversais que levaram à construção de uma tipologia que parte de uma dupla-ancoragem: relativa quer a categorias teórico-analíticas de elevada generalidade, como “socialização” e “experiência social”, quer a categorias mais operatórias (ver capítulo 10). Se esses produtos analíticos, advindos da incursão qualitativa, não são generalizáveis em sentido estatístico, isto é, não podemos garantir que todos os trajetos escolares de contratendência nas classes populares apresentem as mesmas características exteriores dos casos analisados, as ferramentas analíticas utilizadas poderão ser transportadas para a análise de outros trajetos de contratendência e de outras realidades, isto é, os resultados são generalizáveis do ponto de vista analítico.

6. ACESSO E ORIENTAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Massificação, diversificação e desigualdades sociais

Procura-se no presente capítulo fazer uma aproximação à situação presente e transformações das desigualdades sociais no acesso ao ensino secundário, tendo em conta o processo de massificação, mas também de diversificação desse patamar de ensino nas últimas décadas. Interessava saber, ainda que com limitações, até que ponto a expansão assinalável que o ensino secundário português conheceu desde a década de 70, e que teve um especial incremento na de 90, se constituiu como uma efetiva generalização do acesso às classes populares. Alguns autores têm defendido que, embora mais tardiamente que noutros países europeus pode-se atualmente falar de uma democratização do acesso ao ensino básico em Portugal (Sebastião, 2009). No ensino secundário o processo de massificação do acesso é mais recente e em termos gerais, como se verá, ainda que tenham sido dados importantes passos nesse sentido, são ainda muitos os jovens que saem da escola sem concluir o ensino secundário, assim como é larga a população adulta que não acedeu a esse nível de ensino. Para além disso, a diferenciação interna do ensino secundário, assim como o caráter maciço da retenção escolar (que analisaremos no capítulo 7), pelo seu caráter socialmente seletivo, colocam importantes desafios à democratização do ensino secundário.

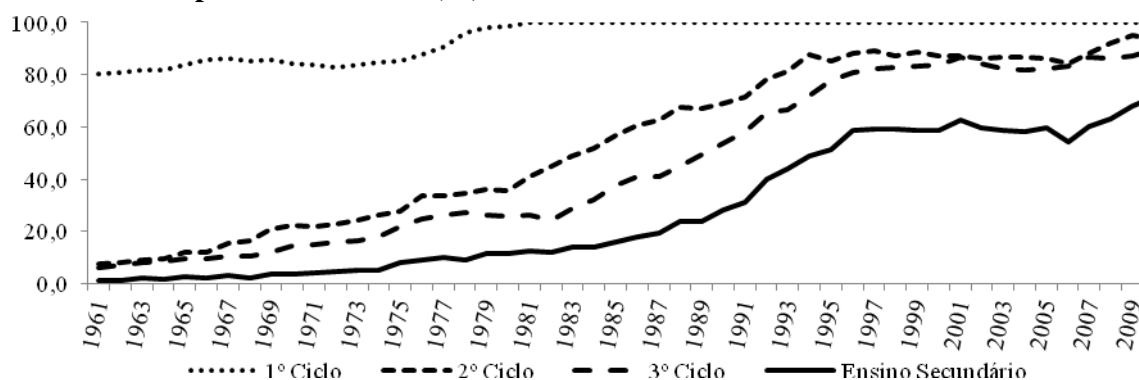
6.1. Processo de massificação do acesso e diversificação das vias escolares

Entre a década de 70 e meados da de 90, o ensino secundário português conheceu, para além de transformações profundas, uma aceleração expressiva do seu crescimento e, mais recentemente, a partir de 2008 e após uma década de alguma estabilização, observa-se um segundo arranque da expansão desse nível de ensino (Figura 6.1). Tratou-se de um crescimento exponencial se tivermos em conta o ponto de partida. Em 1961, o ensino secundário abrangia a ínfima parcela de 1% da população em idade “esperada” de o frequentar⁷⁹ em contraste, com o então ensino primário (80,4%) que

⁷⁹ Tem-se por referência a taxa real de escolarização, isto é a relação entre o número de alunos matriculados dentro da idade esperada no 1º ciclo (6-10 anos), 2º ciclo (10-12 anos), 3º ciclo (12-15 anos) e ensino secundário (15-18 anos) e a população portuguesa nesse escalão etário. Assim, é necessário ter em conta que não estão incluídos os alunos com idades fora da idade esperada de frequência de cada um dos ciclos de estudos, isto é, uma parte dos alunos com reprovações. Este indicador não inclui também indivíduos em idade adulta e que frequentam esses ciclos de estudos ou aqueles que frequentem ofertas formativas com certificação de nível secundário, mas tuteladas por outros organismos que não o *Ministério da Educação*, nomeadamente o “sistema de aprendizagem em alternância” tutelado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. Por fim, cabe

conhecia já uma ampla generalização, ainda que incompleta e tardia face ao que acontecia noutros países europeus. Nessa altura, muitos países europeus e os EUA viviam os chamados “30 anos gloriosos”, fase do pós-II Guerra Mundial marcada por um importante desenvolvimento económico e tecnológico, pleno emprego, em paralelo com uma expansão sem precedentes da procura e oferta educativa pós-primária. Se nesses países se vivia a chamada era da “escola das promessas” (porque “acreditava-se” que a generalização do acesso à escola iria romper com as desigualdades sociais na educação, promover a mobilidade social e o desenvolvimento económico por via do “capital humano”) (Canário, Alves e Rolo, 2001; Vieira, 1995), Portugal mantinha um padrão de escolarização muito baixo, com largas franjas da população pouco ou mesmo não escolarizadas e um sistema de ensino pós-primário profundamente elitista, embora, nem mesmo todas as elites o frequentassem (Vieira, 2003a). Podemos tirar algumas conclusões a partir da proporção de indivíduos entre os 55 e 64 anos que tinha o ensino secundário em 2000, portanto, indivíduos que, em 1955, teriam idades entre os 15 e os 24 anos. A taxa média da UE27 situava-se nos 34%, enquanto em Portugal esse valor era expressivamente mais baixo, aliás o valor mais baixo entre os países considerados. Somente cerca de 4% dos “potenciais” alunos do ensino secundário da década de 50 terão concluído esse nível de ensino (Figura 6.2)⁸⁰.

Figura 6.1 – Evolução das taxas reais de escolarização no 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário no período 1961-2010 (%)

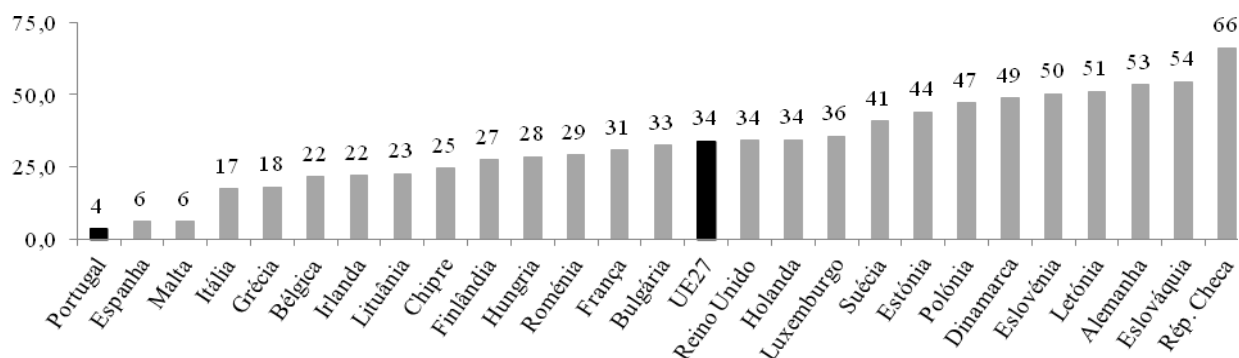


Fonte: GEPE-ME (2009) (Anexo 3).

dizer que ficam também de fora aqueles a quem tenham sido reconhecidas competências de nível secundário pelo sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

⁸⁰ Para o ensino superior o cenário de fraca escolarização era semelhante. Atendendo aos resultados apurados por Nunes (1968) com base nos dados da UNESCO, em Portugal a taxa bruta de escolarização do ensino superior em 1961 situava-se nos 3% (30 alunos por cada mil indivíduos com idades entre os 20 e 24 anos), a mais baixa entre os países europeus analisados pelo autor, próxima dos resultados da Espanha, Grécia e Reino Unido (cerca de 4%). No extremo oposto encontrava-se a então Checoslováquia (12%); a Áustria e Suécia (9%); França, Finlândia e Bulgária (8%); Irlanda (7%), Suíça e Dinamarca (6%).

Figura 6.2 – Percentagem da população com idades entre os 55 e 64 anos com o ensino secundário completo em 2000 (%)



Nota: Não estão disponíveis dados relativos à Áustria.

Fonte: Eurostat.

O ensino secundário português pré-1974 era não só reduzido como marcado por um forte fechamento social, como mostram alguns estudos de índole extensiva da década de 70, nomeadamente de Ângelo (1975) e de Cruzeiro e Antunes (1978) que se debruçaram sobre as profundas diferenças sociais dos públicos dos liceus e escolas técnicas. Ângelo (1975), a partir de um inquérito num liceu e numa escola técnica de Évora, mostra que 42,2% dos estudantes da primeira escola tinham origens socioeconómicas menos favorecidas, tendo um peso consideravelmente superior na escola técnica (75,5%) e na população ativa masculina do distrito (86,1%). Refere ainda que esses alunos tenderiam a ser provavelmente casos de aproveitamento escolar excecional que, por isso mesmo, conduziriam, a uma combinação de esforços suplementares por parte das famílias e dos professores. Cruzeiro e Antunes (1978), a partir de inquéritos aplicados em 3 liceus e 5 escolas técnicas de Lisboa, Vila Franca de Xira e Torres Vedras, encontram diferenças que vão no mesmo sentido do estudo anterior, com os alunos dos estratos inferiores a representarem cerca de 23,3% da população dos liceus e 57,9% da população das escolas técnicas inquiridas. O ensino liceal, vocacionado para a preparação para o ensino superior, abrangia especialmente os descendentes de famílias económica e “culturalmente” melhor posicionadas, e provenientes de contextos urbanos, mas as referidas pesquisas mostram também a presença de jovens das classes populares nos liceus.

O ensino técnico era ministrado principalmente nas escolas industriais e comerciais, fisicamente separadas dos liceus e vocacionadas para a formação de operários qualificados. Dirigiam-se sobretudo às classes populares, embora como nos mostram Cruzeiro e Antunes (1978), os trabalhadores da agricultura e pescas, mas também os vendedores ambulantes e os operários pouco especializados, estivessem em minoria face aos operários especializados e ao pessoal dos serviços, transportes e comunicações. Ângelo (1975) refere também esta particularidade, quando diz que a escola técnica recebia fundamentalmente os “urbanos pobres”, provenientes de “famílias remediadas”. Valerá a pena acrescentar ainda que, como mostra Grácio (1986), os diplomados dos cursos industriais e comerciais encontravam no mercado trabalho posições melhor remuneradas do que aqueles com o

ensino primário ou o ciclo preparatório, contribuindo assim o ensino técnico para a mobilidade social “moderada” e para a consolidação daquilo a que o autor designou por “elite operária”, fração que se consubstanciava numa vantagem material, mas também, no plano simbólico, por exemplo, em aspirações profissionais mais elevadas.

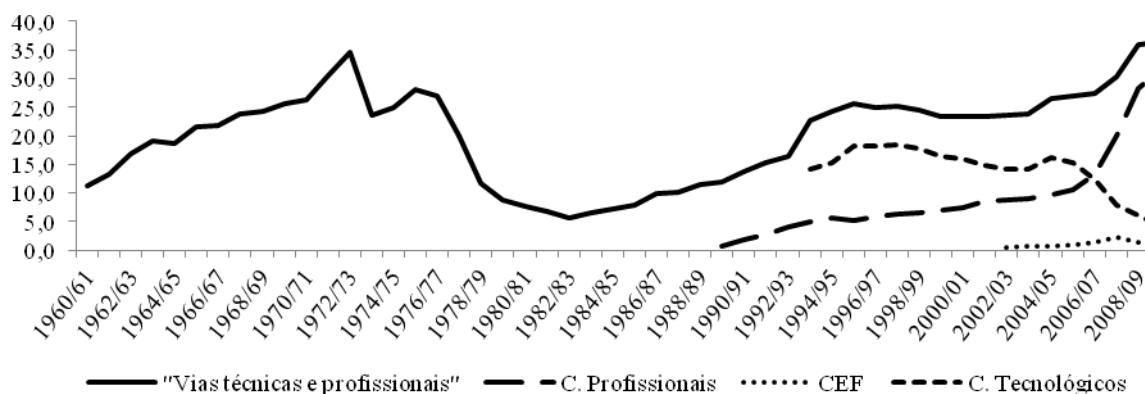
Embora existente desde a época pombalina, o ensino técnico só foi alvo de maior atenção a partir de 1948⁸¹, quando se torna objeto de investimento na expansão e melhoria da rede de escolas, assim como da organização curricular. Como referem Barroso (1995) e Grácio (1986), até aí o ensino técnico estava praticamente votado ao abandono do ponto de vista político e considerado uma “válvula de escape” para a pressão da procura de estudos pós-primários por parte das classes populares, um “desvio” que permitia salvaguardar o valor social distintivo dos liceus e dos públicos que o frequentavam. Em Portugal, as escolas técnicas foram, portanto, um dos primeiros “canais de entrada” das classes populares àquilo a que chamamos hoje ensino secundário e conheceram particular procura entre meados da década de 60 e início da de 70, tendo atingido o seu pico mais elevado no ano letivo de 1972/73, altura em que abrange 34,6% da população do ensino secundário (Figura 6.3). Tratava-se de uma via socialmente menos prestigiada que o liceu e com elevados índices de insucesso escolar, como mostram Grácio (1986) e Ângelo (1975). Na perspetiva de Grácio (1986:97), o desenvolvimento do ensino técnico ao longo dos anos 50 e 60 corresponde, assim, a uma *“meritocracia mitigada”, “em que a frequência das escolas técnicas funciona como um meio de moderada ascensão social para certas franjas das classes populares”*.

Se compararmos o ensino técnico-profissional da década de 70 português com o peso que este assumia no ensino secundário de outros países europeus que integram hoje a UE27, as diferenças são acentuadas. Como mostram os dados analisados por Azevedo (2000), o ensino “técnico-profissional” representava em 1975 perto de 23% da população do ensino secundário português (Figura 6.4), dados muito próximos daqueles reportados pelo *Ministério da Educação* (GEPE-ME, 2009) (Figura 6.3). Numa situação praticamente idêntica encontrava-se a Grécia (22%) e, embora relativamente distante, a Irlanda (34%). Espanha, apesar de em 1970 ter um ensino técnico-profissional menos alargado (15%) que qualquer um dos países referidos, em 1975 tinha já recuperado (38%). No extremo oposto, estavam os países, em que o ensino técnico-profissional era esmagadoramente maioritário no ensino secundário, nomeadamente, Alemanha (82%), Áustria (82%) e Suécia (72%), países que, como se viu anteriormente na Figura 6.2, atingiram ainda na década de 50 do século XX taxas de escolarização de

⁸¹ A reforma do ensino técnico de 1948 começou a ser delineada 7 anos antes, em 1941, quando se criou a Comissão de Reforma do Ensino Técnico (Decreto-Lei n.º 31431, de 29 de Julho de 1941). Só em 1948, através do Decreto n.º 37029, de 25 de Agosto de 1948, se estabelece o “Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial”. De entre as várias alterações introduzidas no ensino técnico interessa destacar a criação do 1º grau, de 2 anos, mais “generalista” e preparatório, e do 2º grau, na maioria dos casos de 4 anos, onde havia uma maior diversificação/ especialização em termos de áreas de formação e em termos de orientação (formação profissional; mestrança; ingresso nos Institutos Industriais ou Comerciais) (Grácio, 1986).

nível secundário mais elevadas do que a média dos países que compõem a atual UE27, o que faz pensar que a quase generalização desse patamar de ensino terá estado em muito associada a essas fileiras. Cabe perguntar, contudo, de que forma é que essa estratégia de expansão do acesso ao ensino secundário se associa ou não a outras formas de desigualdade social perante a escola.

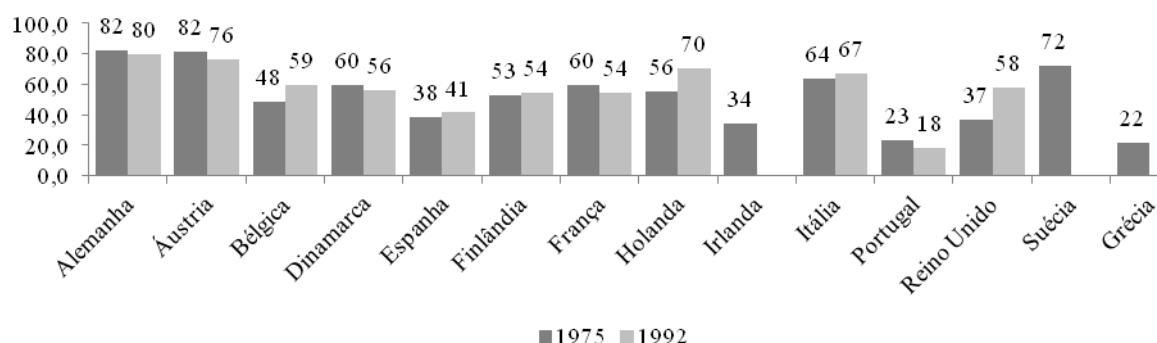
Figura 6.3 – Evolução da percentagem de alunos do ensino secundário que frequenta “vias técnico-profissionais” no período 1961-2009 (%)



Nota: Não estão incluídos os cursos do sistema de aprendizagem, do ensino recorrente e os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Estão contabilizados os Cursos Profissionais, Técnico-Profissionais (entre 1983/84 e 1992/93), os Cursos da Via Profissionalizante do 12º ano (entre 1982/83 e 1993/94), os Cursos Tecnológicos (a partir de 1993/94). Entre 1981/82 e 1997/98 contam-se também os Cursos Técnicos noturnos.

Fonte: GEPE-ME (2009; 2010; 2011) (ver Anexo 4).

Figura 6.4 – Evolução da percentagem de alunos do ensino secundário que frequenta “vias técnico-profissionais” em alguns países europeus: 1975 e 1992 (%)



Nota: Na fonte utilizada não constavam os dados relativos a 1992 para a Irlanda, Suécia e Grécia.

Fonte: OCDE, ME: Azevedo (2000).

Em 1975, com a mudança de regime político em Portugal, concretiza-se a unificação do ensino liceal e ensino técnico – o ensino secundário unificado. O ensino secundário era então constituído por 5 anos, divididos numa componente unificada de 3 anos, que corresponde hoje ao 3º ciclo e uma componente complementar, que corresponde ao atual ensino secundário, composta inicialmente por 2 anos, mas que, a partir de 1977 com o “ano propedêutico”, passou a ter mais 1 ano.

Seguindo as observações de Grácio (1986), com a unificação do ensino liceal e técnico nos primeiros 3 anos, procurava-se superar os efeitos de reprodução social dessa divisão e simultaneamente colocar para mais tarde o momento de decisão vocacional. Para além disso, pretendia-se pôr em marcha medidas de “*superação da antinomia entre um saber alienado do investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um fazer alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos)*” (Rui Grácio citado por Grácio, 1986:145). Essa estratégia passou, entre outras coisas, pela introdução de áreas curriculares como “Educação Cívica Politécnica” (iminentemente interdisciplinar e orientada para as questões e atores locais) e “Ciências Sociais” (tematicamente flexível face aos interesses das turmas e com a qual a primeira disciplina se poderia articular), espaços onde seria possível estabelecer pontes entre a escola e as comunidades locais e romper com um certo academicismo que marcava a via liceal. Essas apostas acabariam por ter um tempo de vida curto, sendo retiradas do currículo em 1976 e com as Ciências Sociais a serem substituídas pela disciplina de História (Grácio, 1986). Segundo Stoer (1982:85), a partir do final dos anos 70 dá-se um retrocesso nas tentativas de “abertura” do currículo e das estratégias pedagógicas.

Logo no início da década de 80, surge o 12º ano profissionalizante que teve uma procura diminuta, e, em 1983, é criada a via “técnico-profissional” (os cursos “técnico-profissionais” de 3 anos e os cursos “profissionais” de 1 ano) que terá também pouca adesão (Azevedo, 1991). Essas alterações terão sido resultado, entre outras coisas, de processos de ajustamento internacional, ao nível da OCDE, UNESCO e Banco Mundial, que teciam várias recomendações no sentido de Portugal investir na criação de vias alternativas ao “ensino geral”. Segundo Azevedo (1991), essa aposta visava dar resposta ao elevado insucesso escolar no ensino secundário; ao aumento do desemprego juvenil e ao número elevado de jovens candidatos ao ensino superior que excediam os *numerus clausus*⁸². Mas durante toda a década de 80 a “via geral” foi praticamente a via única do ensino secundário, ocupando ao longo desse período perto de 90% dos estudantes do ensino secundário (Figura 6.3).

Somente a partir da década de 90 é que se começa a registar um peso mais significativo das vias técnico-profissionais, algo que deverá estar associado, em parte, à criação em 1989 das escolas profissionais de iniciativa particular (empresas, autarquias, instituições de solidariedade, etc.), mas parcialmente financiadas pelo estado e por fundos estruturais; e, especialmente com a criação em 1993 do ensino tecnológico nas escolas públicas. Contudo, tendo em conta os argumentos de Azevedo

⁸² Para um enquadramento do surgimento e actores implicados na criação desse bloqueio no acesso ao ensino superior que é o *numerus clausus*, ver Vieira (1995).

(1991), as vias técnico-profissionais parecem ter surgido como “tecnologia de orientação” de uma procura do ensino secundário que já existia e que tinha um crescimento galopante na década de 90.

A expansão do ensino secundário na década de 90 foi inédita. Pela primeira vez, mais de metade dos jovens em idade de frequentar o ensino secundário estavam efetivamente matriculados nesse nível de ensino (no ano letivo de 1994/95 a taxa real de escolarização situa-se nos 51,4%), algo que, como pudemos observar na Figura 6.2, havia sido alcançado por vários países europeus 40 anos antes. Contudo, alguns têm sublinhado o caráter “desencantado” da procura escolar a partir da década de 80 (Grácio, 1986), tratando-se de uma procura amplificada pelo desemprego juvenil, menos capaz de vir a ser reconvertida nas oportunidades socioeconómicas e no prestígio social de outros tempos (Grácio, 1997). Canário, Alves e Rolo (2001), falam mesmo de uma era “das incertezas” (por oposição à “escola das certezas” e elitista da primeira metade do século XX e da “escola das promessas” dos “30 anos gloriosos”). “Incertezas”, em pelo menos três sentidos. Por um lado, o sistema de regulação política alberga hoje princípios por vezes concorrentes, que passam pelo enfoque no potencial “desenvolvimentista” da escolarização (capital humano), na “igualdade de oportunidades” (lógica associada à escola dos “30 anos gloriosos” e à “meritocracia”) e no “combate à exclusão” (lógica associada à “crise urbana” do pós-década de 70). Por outro, com a entrada dos “novos públicos” nas escolas colocaram-se novos desafios ao trabalho dos professores que vão para lá dos contornos clássicos da profissão docente.

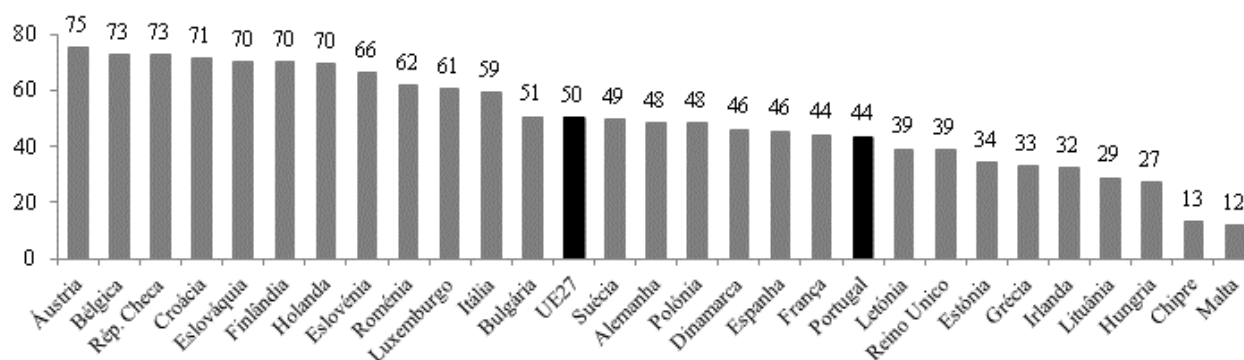
As “vias profissionalizantes” (parte dela com dupla certificação, escolar e profissional) abrangem hoje 44% dos alunos do ensino secundário, estando próximo do que se passa em termos médios ao nível da UE27 (50%)⁸³, crescimento que manifesta a importante transformação nas fileiras de ensino secundário, especialmente tendo em conta que após a transição para o regime democrático e até à década de 90 essas vias revelavam um peso pouco expressivo (Figura 6.5).

Tem sido amplamente debatido se essas vias não serão promotoras de formas de “exclusão relativa”. A separação entre “geral” e “técnico-profissional” corre o risco de, por um lado, contribuir para a cristalização da hierarquia e separação de saberes, que tem subjugado o “saber fazer” ao “saber escolástico”, por outro, pode contribuir para reforçar dinâmicas de reprodução intergeracional dos destinos de classe e de segregação social. Mas, simultaneamente, a diversificação também pode ser lida como instrumento de combate às desigualdades perante a educação, pela maior diversidade de públicos que atrai, pela entrada e, portanto, legitimação, de novas referências culturais, pelos desafios que coloca à inovação das estratégias de ensino e aprendizagem. Este paradoxo faz pensar que, mais do que serem ou não equitativas em si mesmas, outras forças sociais contribuem para a desvalorização social a que estas vias (assim como outros canais de acesso ao reconhecimento escolar, como o “sistema de formação” e o “sistema de certificação”) estão sujeitas. Como sugere Pinto (2007: 138), o caráter de último “recurso” socialmente atribuído a algumas vias técnico-profissionais e a excessiva

⁸³ Valerá a pena acrescentar que a média da UE27 “esconde” alguma variabilidade nos níveis de procura relativa, mas também da própria história dessas vias nos respectivos sistemas educativos nacionais.

procura e sobrevalorização das vias “gerais” deve-se, em parte, à “*tendência tão marcante em sociedades como a portuguesa, para a estigmatização do trabalho manual e a correspondente sacralização do «trabalho intelectual», que além do mais se repercutem sob a forma de leques salariais anormalmente alargados*”. Segundo o mesmo autor, uma das formas de ultrapassar esta profunda “licealização” do secundário, seria introduzir de forma transversal na organização curricular do ensino básico (período chave da construção das disposições e “vocações”) componentes de formação técnica, orientadas para a resolução e contacto com tarefas e problemas concretos, que permitissem uma exploração do mundo das profissões.

Figura 6.5 – Percentagem de alunos do ensino secundário (ISCED 3) que frequenta as vias “vocacionais” na UE27 (2012)*



Nota: * “Pupils in upper secondary education enrolled in vocational stream”

Fonte: Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00055&plugin=0>

As análises PISA (OCDE, 2010a) fornecem-nos ainda outros dados para pensar esta questão. Se é verdade que alguns sistemas de ensino, em que o ensino vocacional tem um peso claramente maioritário no equivalente ao ensino secundário (como por exemplo na Bélgica e Alemanha), tendem a surgir entre os países da OCDE com maiores desigualdades sociais em literacia, outros países há, como a Finlândia, em que a elevada procura de vias técnico-profissionais se combina com os índices baixos de desigualdade em literacia. Por outro lado, no país menos equitativo desse ponto de vista, a Hungria, as vias técnico-profissionais têm um peso minoritário. A mesma comparação internacional tem sublinhado como particularmente importante na definição do “risco” de exclusão da diversificação escolar, o momento da carreira escolar/idade em que se efetua a separação das vias (quanto mais precoce, maiores os sinais de exclusão escolar); a existência ou não de uma separação rígida das diferentes vias de ensino (ao nível dos estabelecimentos de ensino e formação; do grau de comunicabilidade entre currículos; das possibilidades de mobilidade entre vias, etc.) (OCDE, 2010a).

A introdução, em 2004, dos cursos profissionais nas escolas públicas portuguesas parece ter contribuído para o aumento da procura das vias técnico-profissionais. No ano letivo de 2004/05 a percentagem de alunos do ensino secundário matriculados nessas vias rondava os 27%, atingindo os

36,4% em 2009/10 (44% se tivermos em conta os dados do *Eurostat* para 2012). Ainda assim, pode-se pensar que esse aumento explique, em parte, o segundo arranque da expansão do ensino secundário a partir de 2006 (Figura 6.1, logo no início deste texto) e que culmina com uma taxa real de escolarização de 71,4% no ano letivo de 2009/10⁸⁴. Outra transformação relevante introduzida por essa medida remete para a demarcação de um modelo escolar *bipartido* (em que o ensino profissional e “geral” decorrem tendencialmente em instituições distintas) e investimento num modelo em que os estabelecimentos de ensino são levados a albergar uma grande variedade de ofertas curriculares, generalistas (regime regular) e profissionalizantes (regime modular).

O aceleração desse crescimento deve fazer-nos questionar se as condições socioinstitucionais nas escolas públicas e privadas, mas também ao nível das políticas centrais, acompanham essa expansão de forma equitativa ou se, até pela conjuntura de forte recessão económica, essa expansão está ancorada a dinâmicas de fechamento social das classes mais favorecidas e dinâmicas de exclusão social que atingem as classes socialmente menos favorecidas.

A expansão que temos vindo a relatar resulta de pressões a jusante e a montante do ensino secundário. Ao longo dos últimos 40 anos foram tomadas diferentes medidas políticas, algumas resultantes de compromissos políticos internacionais, de promoção da escolarização que passaram, entre outras coisas, pela expansão da rede escolar, mas também por programas de combate ao insucesso e abandono escolar (Sebastião, 2009). Por outro lado, a instauração dos 9 anos de escolaridade obrigatória com a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 deverá ter contribuído para o aumento das taxas de participação no então recém-criado 3º ciclo do ensino básico, sendo que uma parte dos alunos que conclui esse ciclo de estudos, mas que antes talvez não o fizesse prosseguir para o ensino secundário. Desde 2009, a escolaridade obrigatória aumentou para doze anos, sendo de

84 Interessa registar que os cursos profissionais acabaram por substituir alguns cursos tecnológicos, o que explica, em certa medida, a quebra da procura destes últimos. Essa substituição será provavelmente resultado de algumas críticas que vinham sendo dirigidas aos primeiros. Como salientado pelo Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (GAAIRES, 2006:8), vários atores consultados referem-se aos cursos tecnológicos como estando “desajustados” ao perfil de saída dos alunos por serem demasiado académicos e teóricos e por estarem demasiado “colados” aos cursos gerais. É frisado também o risco de alguma sobreposição entre os cursos tecnológicos (neste caso os “novos” cursos tecnológicos) e os cursos profissionais, dada a “*falta de definição rigorosa da natureza e finalidades dos cursos tecnológicos e dos cursos profissionais*” e dada a “*aproximação das suas matrizes curriculares*”. Os inquéritos do então Observatório Permanente do Ensino Secundário (OPES) aos alunos que haviam concluído o ensino secundário em 1996 e 1997, mostravam já sinais de alguma sobreposição entre os cursos tecnológicos e gerais (São Pedro *et al.*, 2000 e 2001). Os diplomados da primeira via tendiam maioritariamente a prosseguir estudos superiores (entre 60% e 70%), embora fosse consideravelmente menos do que o que se observava nos cursos gerais (cerca de 90%). Só nos cursos profissionais, nessa altura pertencentes ao ensino particular, se observava a prevalência (mais de 75%) das inserções imediatas no mercado de trabalho.

85 Nos anos seguintes – 2010/11, 2011/12 e 2012/13 – as taxas reais de escolarização de nível secundário foram, respetivamente as seguintes: 72,5%, 72,3% e 73,6%.

esperar que isso contribua para o continuar da generalização do acesso ao ensino secundário, mas também para um acentuar das dinâmicas segregativas.

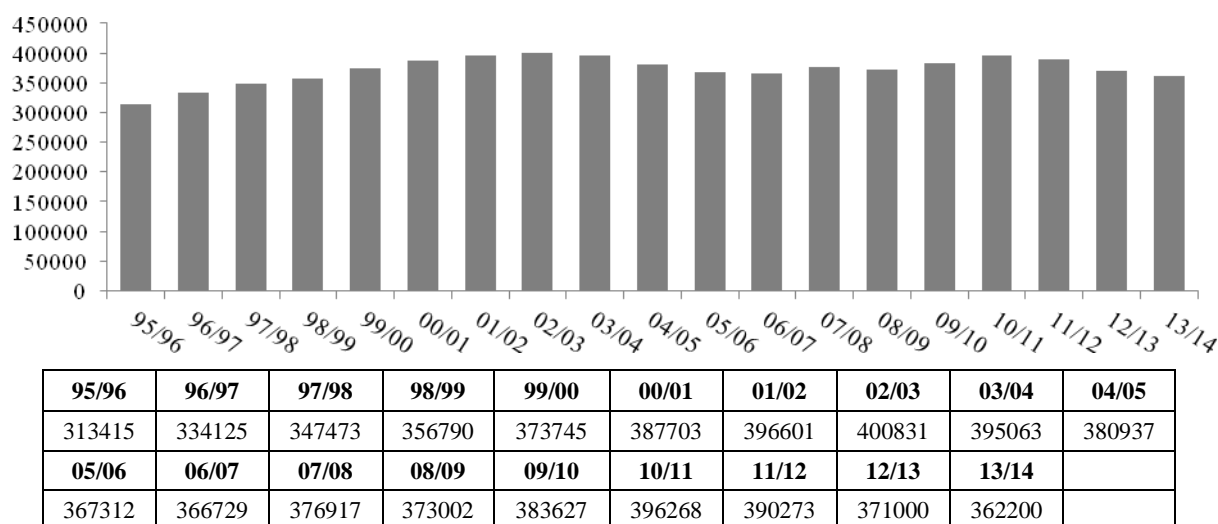
Por outro, o ensino superior conheceu, ele próprio, uma expansão surpreendente, o que terá contribuído para que muitos o colocassem no horizonte de expectativas, engrossando assim a procura do ensino secundário. Em 1992, 9,8% da população entre os 25 e os 64 anos e 11,1% daqueles entre os 25 e 34 anos tinha o ensino superior (Martins, 2005), em 2010 esses valores haviam aumentado para 15,4% e 24,8% respetivamente. Apesar do aumento, esses valores continuam a ser baixos quando comparados com a média da UE27 (25,9% e 33,1% respetivamente) (*Eurostat*, LFS). Portugal, em comparação com os restantes países europeus, encontra-se não só numa “posição contrastante” de clara desvantagem, como está entre aqueles em que o aumento dos padrões de escolaridade tem sido mais lento e incerto (Martins, 2005 e 2012). Observa-se ainda a persistência de desigualdades sociais, quer no acesso a esse nível de ensino, quer nas inserções nos seus diferentes segmentos (por curso, por instituição escolar) (Mauritti, 2003; Machado *et al.*, 2003; Martins *et al.*, 2005; Alves, 2014).

Segundo Alves (2014), a primeira década do século XXI pode ser considerada um período excecional na história do ensino superior português pois aí consolida-se o processo de massificação do “acesso” a esse subsistema de ensino, assim como aumenta consideravelmente a taxa de diplomação. Esse fenómeno deverá ser interpretado como resultado da combinação de processos de longo alcance e de evolução lenta, com processos mais recentes e “abruptos” de generalização do acesso ao ensino superior. De um lado pesam as estratégias e investimentos escolares das famílias, mas também os efeitos de políticas (a diferentes níveis) de expansão (alargamento da rede de estabelecimentos e de vagas) e diversificação institucional (aumento da expressão dos politécnicos e do ensino particular) colocadas em marcha, em parte ainda na década de 60, mas sobretudo após a transição para o regime democrático. Como se pode observar na figura 6.6, é ao longo da década de 90 e até ao início do milénio (2003/04) que se observa um crescimento mais significativo. A partir de então têm-se observado algumas oscilações no número de inscritos, entre períodos de aumento – 2007/08 a 2010/11 –, decorrentes, em parte, do arranque em 2006 da iniciativas “maiores de 23 anos” e “processo de Bolonha”, e períodos de quebra - de 2004/05 a 2006/07 e, mais recentemente, 2011/12 a 2013/14, que podem ser entendidos como resultantes, por um lado, do decréscimo estrutural das taxas de natalidade e, por outro, da atual conjuntura económica que tem conduzido à retração da capacidade económica das famílias.

Alves (2014), a partir de dados compilados pela OCDE, observa que em 2009, mais de 50% dos estudantes universitários provinham de agregados familiares que concluíssem no máximo o 3º ciclo, embora estes continuem a ter uma probabilidade de acesso inferior àquela dos estudantes provenientes de famílias mais escolarizadas. Mauritti (2003) mostra também que, apesar da massificação do acesso, ao nível das orientações escolares no ensino superior persistem desigualdades importantes. É nos cursos relativos às ciências médicas e engenharias que se assiste a um particular fechamento social, apresentando esses cursos uma composição social especialmente favorecida. Seria de observar

também se o mesmo acontece na área das belas-artes, tal como sugerido por Almeida e Vieira (2009) a propósito da análise dos percursos escolares na *Universidade de Lisboa*.

Figura 6.6 – Evolução do número de inscritos no ensino superior entre o ano letivo 1995/96 e o de 2013/14



Fonte: *DGEEC-MEC*.

Paralelamente às políticas educativas de alargamento social do acesso à educação, operou-se em Portugal também uma profunda alteração da relação das famílias, nomeadamente as das classes populares, com a escola. Hoje mesmo perante condições adversas, oferecem uma escolaridade cada vez mais longa aos seus descendentes, principal recurso disponível à sua mobilidade social (Vieira, 2005). A expansão do ensino secundário não deve ser também desligada das profundas transformações no modelo produtivo das sociedades contemporâneas. Como referido por Costa, Machado e Almeida (2007), mas também por outros autores, cada vez mais “conhecimento” e “informação” são elementos estruturantes da esfera produtiva e profissional, de que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a intensificação da inovação tecnológica e organizacional de base científica são exemplo. Importantes também a este propósito foram as alterações nos padrões de fecundidade das famílias, com uma redução drástica do número de filhos e, por outro lado, o desemprego juvenil que contribui para uma permanência mais duradoura dos jovens na escola.

Apesar da expansão, sabemos também que a relação entre a escola e alguns segmentos das classes populares continua a ser marcada por contrastes e conflitos. Mesmo quando se valoriza a escola, as dissonâncias entre a cultura escolar e a cultura dos meios sociais de origem, tão estudada pelas teorias da reprodução cultural da década de 50 e 60, como as de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron ou Basil Bernstein, assim como os fenómenos de exclusão espacial, que interferem na própria composição social e qualidade do serviço educativo dos estabelecimentos de ensino, são

obstáculos à construção de trajetos escolares integrados. Nesta encruzilhada continuam a encontrar-se muitos jovens dos meios camponeses, de origem cigana (Casa-Nova, 2006) e de origem africana (Seabra, 2010), parte deles residentes em territórios socialmente excluídos, como os territórios rurais “deprimidos” ou os bairros de realojamento social altamente marginalizados das grandes áreas metropolitanas.

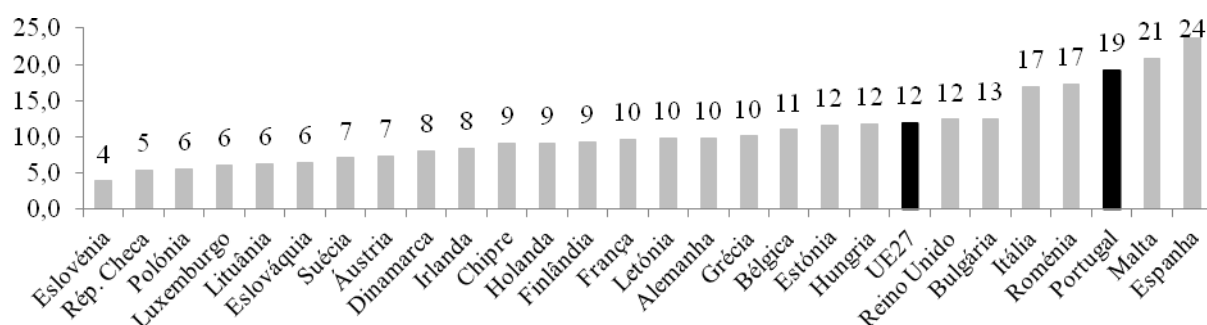
Se a partir da década de 70 se assiste à eliminação de um conjunto de barreiras de seleção social no acesso à escola, a seleção continuou a fazer-se, agora no seu interior, e, entre outras coisas, por via de um sistema de reprovação maciça, que se sabe há muito atingir preferencialmente os jovens de origens sociais mais desfavorecidas (Benavente *et al.*, 1994; Grácio, 1997; Abrantes, 2008). O ensino secundário é a etapa escolar em que as taxas de reprovação atingem proporções mais elevadas, revelando-se, como refere Silva (2003), particularmente bloqueador das trajetórias escolares, mas o carácter maciço das reprovações está também patente no ensino básico (analisamos estas questões com maior detalhe no próximo capítulo). Para além disso, em 2013, o abandono escolar precoce situava-se nos 19,2% entre os jovens dos 18 aos 24 anos, valor bem mais baixo do que aqueles do passado (em 2000 correspondia a 43,6% e em 1992 a 50%), melhoria que poderá, entre outras coisas estar relacionada com a crescente diversificação das formas de certificação de nível secundário⁸⁶, mas ainda contrastante face à UE27, em que haviam saído da escola sem concluir o ensino secundário apenas 12% dos jovens nessa faixa etária (Figura 6.7). Como refere Martins (2012), Portugal evidencia um padrão de “correção incerta” dos processos de escolarização, contrastando com países europeus (UE15), não só pelas taxas de escolarização mais baixas, como está entre aqueles onde esse processo tem sido mais lento e menos consistente.

Outra forma de observar como um sistema de “acesso aberto” e em expansão desenvolve simultaneamente dinâmicas de forte seleção social, passa por ter em conta as dinâmicas concorrenciais

⁸⁶ Atualmente a diversificação das formas de certificação do ensino secundário é acentuadamente mais variada do que alguma vez se assistiu no panorama nacional, incluindo vias tradicionalmente associadas ao “sistema de ensino”, ao “sistema de formação” e, mais recentemente, o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Embora não tenhamos dados que permitam explorar essa diversidade e que esse não seja o objeto de estudo desta pesquisa, interessa não deixar de, pelo menos, dar conta da sua existência: cursos científico-humanísticos (orientados para o prosseguimento de estudos) e cursos tecnológicos (ambos em regime diurno e noturno); cursos profissionais; os cursos de educação e formação (CEF) de Tipo 5 e Tipo 6 e os cursos de educação e formação de adultos (EFA), os dois últimos sob a tutela conjunta dos atuais Ministério da Educação e Ciência e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Para além disso, existe, desde 1985, o “sistema de aprendizagem” e, desde 1989, os cursos de formação profissional, ambos cursos de formação em regime de alternância e sob a tutela do atual Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. O sistema RVCC visa valorizar, reconhecendo e certificando, as competências adquiridas por adultos através da experiência de vida e de trabalho, mas que não estão formalmente reconhecidas. Sendo, desde há muito, o “sistema escolar” aquele que tem o monopólio exclusivo da certificação dos saberes, o sistema RVCC, mas também o “sistema de formação”, encontram sérios obstáculos à sua legitimação social (Aníbal e Moinhos, 2010).

na escolarização. Como mostra Vieira (2003a), existe uma pressão crescente sobre as famílias da classe média e alta cujas estratégias de reprodução pela escola tiveram que se reajustar a um cenário em que correm o risco de perder a sua posição distintiva na escola. Não só tiveram que aumentar o investimento em carreiras escolares mais longas (algo que no passado nem sempre acontecia), como redobram as estratégias de salvaguarda da raridade específica dos seus diplomas, isto é, diplomas que garantam maior vantagem concorrencial na entrada na universidade ou no acesso a determinadas oportunidades profissionais. Entre outras coisas, observa-se o fechamento em contextos escolares seletivos desde tenra idade (colégios particulares, muitas vezes de tipo religioso ou estrangeiro; em escolas públicas de prestígio, mesmo que para isso seja necessário dissimular a área de residência); diligências parentais sobre as direções das escolas (interferindo, por exemplo, na constituição das turmas); investimentos pedagógicos suplementares (aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, explicações, visitas e passeios culturais, etc.) e a orientação para as vias mais prestigiadas do ensino secundário (a área das “ciências”; as vias vocacionadas para o prosseguimento de estudos no ensino superior), assim como para a internacionalização dos estudos dos seus descendentes.

Figura 6.7 – Taxa de abandono escolar precoce (jovens entre os 18 e os 24 anos) na UE27 em 2013 (%)



Fonte: Eurostat, Labour Force Survey.

As famílias socialmente mais desfavorecidas, têm menores recursos para “reconhecer” parte das referidas segmentações escolares ou de ter as condições materiais para investir em bens escolares distintivos e de acesso mais restrito. Nas situações em que o território e o estabelecimento de ensino concentram, de forma particularmente acentuada, fenómenos de pobreza e exclusão social, quer se trate de contextos urbanos, quer se trate de contextos rurais, as possibilidades de acesso e de sucesso escolar das classes populares parecem decrescer acentuadamente, ainda que, como mostra Abrantes (2010), existam escolas que encontram mesmo assim espaço de ação e transformação, obtendo resultados escolares comparativamente mais positivos.

Como referido por Dubet (1996) e Canário, Alves e Rolo (2001), após a era da “escola das promessas”, dos ditos “30 anos gloriosos”, em que se procurou não só alargar socialmente o acesso à

escolaridade, mas também unificar vias escolares anteriormente separadas e socialmente segregadas, o “projeto da igualdade de oportunidades” vê-se ultrapassado pelo do “combate à exclusão social”. Vários autores têm sublinhado que, a par da massificação dos sistemas de ensino e diversificação das ofertas curriculares, mas também (especialmente em alguns países) da progressiva penetração das lógicas de mercado no *modus operandi* dos sistemas educativos, se observa o adensar das mediações locais de diferenciação interna do sistema, alimentadas pela competição entre famílias (em que as estratégias ativas das classes médias têm um papel central) pelo valor social dos certificados escolares; pela competição entre escolas, pelo estatuto social dos seus públicos e pelos resultados escolares; e pelas políticas de ordenamento território segregativas (entre muitos outros, Ball, Bowe e Gewirtz, 1995; van Zanten, 1996 e 2009; Duru-Bellat, 2002).

Dada essa situação, alguns autores têm sentido a necessidade de distinguir a “democratização igualitária”, da “democratização segregativa” e da “democratização uniforme” (Merle, 2000). Grácio (1981: 668-669), por sua vez, defende uma conceção mais abrangente de democratização, que não se esgota na igualdade social de acesso, sucesso ou orientação escolar, mas abrange outras dimensões do universo escolar, como os conteúdos e valores do ensino/aprendizagem (currículo escolar); a participação dos diferentes atores educativos na vida escolar (especialmente, pais e alunos); o nível de assimetria de poder entre administração central e escolas. Ainda que essa perspetiva mais abrangente da democratização escolar não deva ser esquecida e que sejam conhecidos os riscos de exclusão relativa colocados pela massificação escolar, parece-nos também, na linha de Sebastião (2009), que apesar da massificação escolar se fazer acompanhar de processos de diversificação estratificadores ou de uma reconfiguração dos processos de exclusão, no caso português, não será apenas um pormenor a acentuada expansão da rede escolar (do pré-escolar ao ensino superior) que o país conheceu nos últimos 40 anos; o aumento significativo da escolarização da população portuguesa (sobretudo da mais jovem); o desaparecimento de medidas de exclusão precoce (como os exames de admissão ao antigo 5º ano ou ao liceu).

6.2. Desigualdades no acesso ao ensino secundário

No subponto anterior explorou-se aquelas que têm sido as dinâmicas mais gerais de massificação e diversificação do ensino secundário português nos últimos 40 anos. Contudo essa leitura diz-nos ainda pouco sobre as desigualdades sociais atuais no acesso e orientação escolar no ensino secundário. No presente ponto faz-se uma aproximação a essas questões utilizando-se para o efeito os dados do *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES/GEPE), referentes ao processo de inquirição *on-line* “Estudantes à entrada do nível secundário de ensino” desenvolvido no ano letivo de 2007/08 (para maiores detalhes sobre esse sistema de inquirição ver a discussão metodológica no Capítulo 5).

6.2.1. Caracterização geral dos estudantes à entrada do ensino secundário

Olhando a distribuição territorial dos alunos inquiridos, observa-se que as regiões do Norte (32,7%) e do Centro (30,2%) são as que concentram maior número de inquiridos, sendo as regiões do Algarve (6,2%) e do Alentejo (8,9%) as que menor proporção de respondentes apresentam e tendo Lisboa um peso intermédio (22,1%) (Quadro 6.1). A grande maioria dos alunos inquiridos frequenta o ensino secundário público (70,4%).

No que diz respeito à tipologia dos estabelecimentos de ensino, praticamente metade dos estudantes (48%) frequenta uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, registando-se, ainda, que 17,6% dos alunos frequenta escolas profissionais, 13,8% escolas secundárias e 13% em escolas multinível. No que se refere ao tipo de certificação, 59% dos alunos estão em cursos científico-humanísticos e os restantes em cursos profissionalmente qualificantes, designadamente em cursos profissionais (35%), cursos tecnológicos (5,3%), cursos do ensino artístico especializado⁸⁷ (0,4%) (nomeadamente, nos cursos de artes visuais e audiovisuais) e 0,3% em cursos de educação e formação.

De entre os inquiridos, 53,9% são do sexo feminino e os restantes do sexo masculino (46,1%) Este dado é praticamente consonante com os dados globais do ano letivo 2006/07 para o 10º ano ou equivalente em Portugal Continental nas modalidades consideradas nesta inquirição, em que existiam 51,1% de raparigas no 10º ano ou equivalente (GEPE-ME, 2008). Esta distribuição é característica da escolarização de jovens desde meados da década de 70, com as raparigas a terem uma presença mais duradoura no sistema de ensino (Almeida e Vieira, 2006).

⁸⁷ Na categoria do Ensino Artístico Especializado estão apenas abrangido os cursos de Artes Visuais e Audiovisuais, não se tendo recolhido informação sobre os cursos de música, dança e teatro.

Quadro 6.1 – Caracterização geral dos estudantes do 10º ano

		N	%
NUTS II	Norte	15105	32,7
	Centro	13922	30,2
	Lisboa	10192	22,1
	Alentejo	4092	8,9
	Algarve	2864	6,2
	Total	46175	100,0
Tipo de certificação do curso atual*	CCH	27224	59,0
	CPQ	18893	41,0
	Total	46117	100,0
Modalidade de ensino e formação**	CCH	27224	59,0
	CT	2444	5,3
	EAE	172	,4
	CEF	135	,3
	CP	16142	35,0
	Total	46117	100,0
Natureza do Estabelec. de Ensino	Público	32485	70,4
	Privado	13690	29,6
	Total	46175	100,0

		N	%
Tipologia de Escola***	EB2,3/ES	3560	7,7
	ES/EB3	21874	47,4
	ES	6414	13,9
	ESA	122	,3
	EP	8133	17,6
	M-N	6011	13,0
	Total	46114	100,0
Sexo	Masculino	21276	46,1
	Feminino	24877	53,9
	Total	46153	100,0
Idade	≤ 15 anos	28867	62,5
	16 anos	8629	18,7
	17 anos	4844	10,5
	≥ 18 anos	3835	8,3
	Total	46175	100,0
	Total	46175	100,0
Naturalidade	Portuguesa	41634	90,4
	Estrangeira	4414	9,6
	Total	46048	100,0

Legenda: * Tipo de certificação do curso atual: CCH – Cursos Científico-Humanísticos; CPQ – Cursos Profissionalmente Qualificantes.

** Modalidade de ensino e formação: CCH – Cursos Científico-Humanísticos; CT – Cursos Tecnológicos; EAE – Ensino Artístico Especializado; CEF – Cursos de Educação e Formação; CP – Cursos Profissionais.

*** Tipologia de estabelecimentos de ensino: EBI/JI – Escola básica integrada com jardim-de-infância; EB23 – Escola básica do 2º e 3º ciclos; EB23/ES - Escola básica do 2º e 3º ciclos com ensino secundário; ES/EB3 – Escola secundária com 3º ciclo do ensino básico; ES – Escola secundária; ESA – Escola secundária artística; EP – Escola profissional; e M-N (multinível) – escola privada com jardim-de-infância e/ou ensino básico e/ou ensino secundário.

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE)

A distribuição etária dos estudantes inquiridos revela que perto de dois terços (62,5%) se encontra dentro da “idade esperada” de frequência do 10º ano ou equivalente, indicador geral que não espelha as diferenças acentuadas entre modalidades de ensino no que à idade dos alunos diz respeito⁸⁸. Esse indicador aponta para uma larga franja de estudantes que poderá ter sofrido em algum momento da sua carreira escolar retenções, interrupções ou outras formas de retardamento do percurso escolar (37,5%).

Como se viu no Quadro 6.1, a esmagadora maioria dos estudantes inquiridos nasceu em Portugal (90,4%), contudo, parte desses é descendente de famílias com trajetórias migratórias passadas, algo que operacionalizamos aqui (Quadro 6.2) através da variável “origens nacionais” que conjuga as nacionalidades dos pais (responsável 1 e 2) e do próprio inquirido⁸⁹. A variável proposta privilegia os países de naturalidade, dando-se maior relevo às “trajetórias migratórias familiares” do que, por exemplo, à dimensão cultural “étnico-nacional”⁹⁰. Essa opção prende-se com o facto da última se ter revelado uma questão difícil de averiguar no quadro dos dados quantitativos de que dispomos. Um exemplo claro disso é a existência de vários indícios, que explicitamos mais adiante, de que as categorias “origem africana” e, especialmente, a categoria “descendentes de africanos” abarcam simultaneamente descendentes de “retornados” portugueses (origem étnico-nacional “lusa”) e descendentes de africanos (origem étnica-nacional africana).

⁸⁸ O peso de alunos dentro da idade esperada de frequência do 10º ano ou equivalente deve-se, em grande medida, aos estudantes dos cursos científico-humanísticos (82,5%) enquanto que nos cursos profissionalmente qualificantes o peso destas situações é expressivamente mais reduzido (33,8%). Contudo, dentro dos cursos profissionalmente qualificantes encontra-se alguma heterogeneidade entre, por um lado, os estudantes do ensino artístico especializado (62,2%) e dos cursos tecnológicos (53,8%) e, por outro, os alunos dos cursos profissionais (30,5%) e dos cursos de educação e formação (20,7%).

⁸⁹ A construção da variável “origens nacionais” inspira-se no trabalho desenvolvido por Machado (1994), Machado e Matias (2006), Machado, Matias e Leal (2005), Seabra (2010), mas também em estudos do então Entreculturas (2004). Para além desses, outros trabalhos estiveram na base da reflexão sobre a tipologia proposta, designadamente, o trabalho de Vala *et al.* (2003) e Contador (2001) que, de formas distintas, dão especial atenção à forma como as relações racializadas e os “efeitos de exclusão territorial”, entre outros aspectos, atravessam os processos identitários e de inclusão social dos jovens descendentes de imigrantes africanos. Quando os estudantes e os pais nasceram no mesmo país, atribuiu-se a origem nacional referente a esse território (de forma desagregada, como é o caso daqueles com origem nacional “portuguesa”, e agregada, como é o caso daqueles classificados como tendo origem nacional “europeia” ou “africana”). Quando existisse no núcleo familiar a conjugação da naturalidade estrangeira do aluno com a naturalidade portuguesa por parte de, pelo menos, um dos responsáveis atribuiu-se a designação “descendente de portugueses nascidos no estrangeiro”. Sempre que existisse a conjugação de naturalidade portuguesa do aluno com naturalidade estrangeira por parte de, pelo menos, um dos responsáveis, atribuiu-se a designação “descendente de...”, sublinhando os países de naturalidade dos pais. Na categoria “Outras origens” encontram-se as situações mais complexas de miscigenação e categorias excessivamente residuais.

⁹⁰ Para uma discussão do conceito origem étnico-nacional, ver Machado (2002).

Quadro 6.2 – Origens nacionais segundo nacionalidade dos estudantes do 10º ano

		N	%	Nacionalidade Portuguesa	Nacionalidade Estrangeira	Total
Origens nacionais	Portuguesa	35106	80,7	99,9	0,1	100,0
	Desc. Portugueses (Nat. Estrang.)	1720	4,0	90,2	9,8	100,0
	Africana*	661	1,5	23,5	76,5	100,0
	<i>Angolana</i>	216	-	32,4	67,6	100,0
	<i>Cabo-verdiana</i>	247	-	15,8	84,2	100,0
	<i>Guineense</i>	83	-	26,5	73,5	100,0
	<i>Moçambicana</i>	11	-	36,4	63,6	100,0
	<i>Santomense</i>	94	-	18,1	81,9	100,0
	Desc. Africanos (Nat. Portugal)*	3387	7,8	97,9	2,1	100,0
	<i>Desc. Angolanos</i>	1537	-	99,2	0,8	100,0
	<i>Desc. Cabo-Verdianos</i>	190	-	91,1	8,9	100,0
	<i>Desc. Guineenses</i>	66	-	95,5	4,5	100,0
	<i>Desc. Moçambicanos</i>	709	-	99,7	0,3	100,0
	<i>Desc. Santomenses</i>	46	-	97,8	2,2	100,0
	Sul-americana	335	0,8	22,7	77,3	100,0
	Desc. Sul-americanos (Nat. Portugal)	514	1,2	88,5	11,5	100,0
	Europeus	370	0,9	14,1	85,9	100,0
	Desc. Europeus (Nat. Portugal)	952	2,2	94,8	5,2	100,0
	Outras trajetórias	480	1,1	88,9	11,1	100,0
	Total	43525	100,0	96,5	3,5	100,0

Nota: *As categorias “origem africana” e “descendentes de africanos” incluem, para além de nacionalidades relativas aos PALOP, nacionalidades referentes a outros países africanos.

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE)

A grande maioria dos alunos inquiridos nasceu, assim como os seus pais, em Portugal (80,7%) e a quase totalidade desses estudantes tem nacionalidade portuguesa (99,9%) (Quadro 6.2). Encontramos também estudantes que, tendo ascendentes portugueses, nasceram no estrangeiro (4%), que corresponderão muito provavelmente a descendentes de ex-emigrantes portugueses⁹¹. A grande maioria desses jovens tem nacionalidade portuguesa (90,2%).

De entre os estudantes que nasceram, eles próprios e os pais, em países estrangeiros, observamos que são os de origem europeia aqueles que mais frequentemente têm nacionalidade

⁹¹ Uma análise desagregada dos países de naturalidade desses descendentes portugueses nascidos no estrangeiro permite observar o peso elevado de países tradicionais da emigração portuguesa na segunda metade do século XX. Cerca de 33% desses jovens nasceu na Suíça; 26,4% em França; 7,8% na África do Sul; 6,6% no Canadá; 5,1% na Alemanha; 3% no Luxemburgo.

estrangeira (85,9%), seguidos pelos sul-americanos (77,3%) e africanos (76,5%) e, no caso dos últimos, destacam-se a este propósito os estudantes cabo-verdianos (84,2%) e santomenses (81,9%).

Quanto aos estudantes que nasceram em Portugal e os progenitores em países estrangeiros, a grande maioria tem nacionalidade portuguesa, embora aqueles com ascendentes sul-americanos e cabo-verdianos tendam, mais do que os restantes, a ter nacionalidade estrangeira (11,5% e 8,9%).

Exploremos então alguns dos indícios da referida presença de descendentes de “retornados” nas categorias “origem africana” e “descendentes de africanos”. O peso relativamente mais elevado na nossa amostra de jovens descendentes de angolanos e moçambicanos (1537 e 709 estudantes) face aos descendentes de cabo-verdianos (190), é um resultado, à partida, dissonante daquilo que nos mostram os estudos sobre a imigração africana em Portugal, que nos levariam a esperar um peso superior dos descendentes de cabo-verdianos, visto esse corresponder não só a um dos fluxos pioneiros de imigração africana, como um dos mais expressivos (Saint-Maurice e Pires, 1989; Saint-Maurice, 1997; Machado, 1999; Pires, 2003; Possidónio, 2006; Machado 2009). Os dados do Entreculturas e do GEPE-ME explorados por Seabra (2010:115) para o período entre o ano letivo 1994/95 e 2003/2004 mostram também que, por exemplo, os estudantes descendentes de moçambicanos têm sempre um peso bastante mais reduzido do que aquele dos descendentes de cabo-verdianos. Já os estudantes de origem angolana revelam-se o segmento com maior peso de entre os estudantes com origem imigrante, contudo sempre próximo do peso assumido pelos estudantes de origem cabo-verdiana. Sabemos também que as relações migratórias entre África e Portugal não são só constituídas pelos fluxos de “migração laboral” da década de 90, mas têm a sua origem no período colonial, especialmente nos anos 50 e 60 do século XX em que se intensificaram as migrações para as então colónias portuguesas em África (Pires, 2003). Como resultado do processo de independência desses territórios, chegaram a Portugal, ao longo da década de 70, cerca de meio milhão de pessoas “repatriadas”/“refugiadas” que viviam nas então colónias portuguesas em África. O recenseamento geral da população de 1981 revelava que representavam 5% da população residente em Portugal e que eram provenientes principalmente de Angola (61%) e Moçambique (33%) (Pires *et al.*, 1984). Sabemos também que, nos escalões mais jovens dessa população (os que em 1981 tinham menos de 40 anos, portanto, em idade de serem progenitores de uma parte da geração que hoje entra e frequenta o ensino secundário) eram muitos os que já haviam nascido em África.

Outro indício dessa questão prende-se com o peso relativo daqueles com nacionalidade portuguesa entre os estudantes africanos e descendentes de africanos. Sendo a imigração cabo-verdiana mais antiga (iniciada ainda na década de 60) que a angolana (que só ganhará expressão na década de 90) e sendo o tempo de residência em Portugal um aspeto determinante na obtenção da nacionalidade portuguesa seria de esperar que na nossa amostra os primeiros tendessem, mais que os segundos, a ter nacionalidade portuguesa. Os dados revelam, contudo, o inverso. Entre os jovens angolanos e moçambicanos ou descendentes de angolanos e moçambicanos, o peso dos indivíduos com nacionalidade portuguesa é claramente superior (respetivamente, 32,4% e 36,4% ou 99,2% e

99,7%) ao que se observa entre os alunos cabo-verdianos ou descendentes de cabo-verdianos (respetivamente, 15,8% ou 91,1%). As características socioprofissionais e socioeducativas desses “subgrupos” corroboram também o que se tem vindo a defender (ver Anexo 5).

6.2.2. Origens sociais e acesso ao ensino secundário

Embora se trate de uma amostra de grande dimensão, mas não representativa, os dados OTES/GEPE são particularmente interessantes para conhecer as desigualdades sociais no acesso ao ensino secundário, tendo em conta as origens socioprofissionais⁹² e socioeducativas⁹³ dos estudantes (Quadro 6.3). No que diz respeito à primeira dimensão e considerando a unidade de análise grupo doméstico, observa-se que as classes menos favorecidas representam perto de um terço da população inquirida, embora os filhos de “empregados executantes” (22%) sejam sensivelmente o dobro dos de famílias “operárias” (11,1%). Essa diferença explicar-se-á, por um lado, pelo peso superior dos primeiros na sociedade portuguesa e, por outro, pelo relativo maior capital cultural associado a esta posição social, o que significa benefícios ao nível das orientações das famílias e jovens face à escola. Observa-se também que as famílias menos escolarizadas, em que o elemento da família com uma escolaridade

⁹² A construção da variável origem socioprofissional baseia-se num modelo de operacionalização dos lugares de classe para a sociedade portuguesa, “a tipologia ACM”, desenvolvida por Almeida (1986), Almeida, Costa e Machado (1988) e Costa (1999). Seguindo essa proposta foi realizado um conjunto de combinações entre a variável “situação na profissão” e “profissão – Grandes Grupos Profissionais (GGP)” (IEFP, 1994) dos pais/responsáveis pelo aluno. À semelhança da variável “Nível de escolaridade dominante na família”, procedeu-se a uma combinação “da posição social” de cada um dos responsáveis dos estudantes, definindo-se a “origem socioprofissional” a partir do elemento que neste campo detivesse uma posição social mais favorável. Nos casos em que existia apenas um responsável foi atribuída a posição social deste. Temos, assim, as seguintes categorias: “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” (EDL - Indivíduos em situação patronal, qualquer que seja a classificação GGP da sua profissão, mas também trabalhadores por conta própria cujas profissões se enquadram nos GGPs 1, 2 e 3 e trabalhadores por conta de outrem cujas profissões se enquadram no GGP1);

“Profissionais Técnicos e de Enquadramento” (PTE – Trabalhadores por conta de outrem e cujas profissões se enquadram nos GGP’s 2 e 3, profissões altamente qualificadas, técnica e/ou cientificamente especializadas; “Trabalhadores Independentes” (TI – Trabalhadores por conta própria e cujas profissões são classificadas entre os GGPs 4 a 9); “Empregados Executantes” (EE – Trabalhadores por conta de outrem e cujas profissões se enquadram nos GGP’s 4, 5, e 9.1, profissões pouco qualificadas ligadas aos serviços); “Operários” (O - Trabalhadores por conta de outrem e cujas profissões se enquadram nos GGP’s 6, 7, 8, 9.2 e 9.3, profissões pouco qualificadas ligadas ao sector secundário e primário).

⁹³ Para “medir” o capital escolar das famílias dos alunos, isto é, as suas origens socioeducativas, socorreu-se à proposta de operacionalização utilizada por Mauritti (2002), Machado *et al.* (2003) e Martins, Mauritti e Costa (2005), em que se combina o nível de escolaridade de cada um dos familiares do aluno, atribuindo-se ao núcleo familiar o nível do elemento detentor de maior capital escolar.

mais elevada tem no máximo o 3º ciclo do ensino básico, são o segmento maioritário na população inquirida (60,1%), indo, aliás, ao encontro do baixo padrão de escolaridade da população adulta portuguesa.

Para melhor dar conta das diferenças sociais na probabilidade de acesso ao ensino secundário, procurou-se, à semelhança de outros estudos (Machado et. al, 1995; Mauritti, 2002; Machado *et al.*, 2003, entre outros), construir índices de recrutamento social que ponderassem a informação recolhida pelo OTES/GEPE com informação relativa à população portuguesa (Censos 2001)⁹⁴. Construíram-se dois tipos de índices de recrutamento, um que tem por referência o agregado doméstico e outro, aquele que guiará principalmente a nossa análise, que utiliza a unidade de análise individual.

No primeiro caso, a operacionalização das origens sociais dos estudantes remete para os recursos socioprofissionais ou socioeducativos do elemento da família que estiver melhor posicionado a esses níveis. Apesar de ser uma estratégia profícua para dar conta da posição social das famílias, é menos diretamente comparável com os dados do Censos 2001, pelo que o índice de recrutamento daí decorrente será utilizado apenas como orientador da análise. O segundo tipo de índice de recrutamento tem em conta os recursos socioprofissionais ou socioeducativos de cada um dos pais considerado individualmente, estratégia de operacionalização mais consonantes com a unidade de análise dos dados censitários disponíveis.

⁹⁴ O índice de recrutamento socioeducativo foi calculado a partir dos dados referentes à população recenseada entre os 30 e 54 anos, intervalo de idades em que se situariam, em 2001, boa parte dos pais dos inquiridos no 10º ano. Para o índice de recrutamento socioprofissional os dados referem-se ao escalão etário entre os 45 e 54 anos, intervalo de idades onde apenas constarão parte dos encarregados de educação dos jovens inquiridos. Do nosso ponto de vista, este aspeto não trará distorções significativas dada a relativa estabilidade da estrutura social, algo que seria mais problemático do ponto de vista dos níveis educacionais. Entre outros aspetos, dever-se-á ter em conta o desfasamento temporal entre os dois momentos de inquirição e o facto da amostra OTES não ser aleatória.

Quadro 6.3 – Origens socioprofissionais, socioeducativas dos estudantes do 10º ano por sexo e índices de recrutamento social (IR)

		Grupo Doméstico de Origem OTES 07/08 (%)			Pais e Mães OTES 07/08 (%)			Pop. Portuguesa INE, 2001 (%)	IR Pais e Mães			IR Grupo Doméstico		
		HM	H	M	HM	H	M		HM	H	M	HM	H	M
Origens Socioprofissionais	EDL	41,4	44,8	38,6	24,0	26,4	22,1	14,7	1,8	2,2	1,5	7,1	9,2	5,8
	PTE	16,5	16,7	16,3	16,7	17,5	16,0	16,2	1,1	1,3	1,0	2,6	3,1	2,2
	TI	9,0	8,8	9,1	9,4	9,6	9,2	8,7	1,2	1,3	1,1	2,6	3,0	2,3
	EE	22,0	20,4	23,3	24,0	23,1	24,8	32,4	0,8	0,9	0,8	1,7	1,9	1,6
	O	11,1	9,3	12,7	25,9	23,4	28,0	28,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
	Total	100,0	100	100	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-	-	-	-
Origens Socioeducativas	E. Superior	18,3	20,1	16,8	13,8	15,2	12,6	10,8	1,4	1,6	1,2	2,1	2,5	1,9
	E. Secundário	21,6	22,7	20,6	17,7	18,9	16,7	13,6	1,4	1,6	1,3	2,0	2,2	1,8
	≤ 3º CEB	60,1	57,2	62,6	68,5	65,9	70,7	75,6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
	Total	100,0	100	100	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-	-	-	-

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$) no cruzamento do sexo dos inquiridos com as origens socioprofissionais e socioeducativas.

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE); INE, Censos 2001.

Como é possível observar no Quadro 6.3 e tendo em conta o índice de recrutamento social com nível de análise individual, em termos gerais, as desigualdades sociais no “acesso” ao ensino secundário não parecem ser muito acentuadas. No que diz respeito às origens socioprofissionais, por cada jovem de famílias “operárias” que entra no ensino secundário, entra igualmente um de famílias de “empregados executantes”, “trabalhadores independentes”, “profissionais técnicos e de enquadramento” e dois de famílias de “empresários, dirigentes e profissionais liberais”. No caso dos últimos, interessa salientar que a sua sobre-representação poderá estar relacionada com alguma distorção advinda da própria não-aleatoriedade do desenho da amostra OTES⁹⁵.

Em termos das origens socioeducativas não se observam desigualdades no acesso entre alunos de famílias mais e menos escolarizadas. Ora estes resultados, são bem distintos daqueles obtidos através do índice de recrutamento com base no grupo doméstico, em que as desigualdades sociais surgem mais acentuadas. Por cada jovem de famílias com o 3º ciclo ou menos que chega ao ensino secundário entrariam dois jovens das famílias mais escolarizadas, assim como, por cada jovem de famílias “operárias” entrariam, por exemplo, sete de famílias de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” e três de famílias de “profissionais técnicos e de enquadramento”. A diferença nos valores obtidos consoante o tipo de índice de recrutamento é explicável em parte pelas diferenças na unidade de análise utilizada em cada um dos índices.

O Quadro 6.3 permite observar ainda que o impacto das origens socioprofissionais e socioeducativas no acesso ao ensino secundário varia consoante o sexo dos alunos, com benefício para as raparigas, isto é, as desigualdades entre raparigas de classes sociais ou origens socioeducativas distintas no acesso ao ensino secundário são menores do que entre rapazes. O facto de elas serem “as mais favorecidas de entre os desfavorecidos” no que toca ao acesso (mas não tanto nas orientações escolares ou nos benefícios profissionais retirados dos diplomas) é um aspeto que tem sido amplamente diagnosticado em vários estudos (entre outros, Grácio, 1997; Silva, 1999). Como sugerido por Grácio (1997), na explicação para o fenómeno da vantagem feminina podem ser mobilizadas duas teses que não são mutuamente exclusivas. Por um lado, a explicação de foro acionalista, em que o

⁹⁵ Procurámos ver nos vários momentos de inquirição produzidos pelo OTES/GEPE, a propósito dos alunos do 10º ano (Machado *et al.*, 2011) e do 12º ano (Rodrigues *et al.*, 2009 e 2010), se a sobre-representação da categoria “empresários, dirigentes e profissionais liberais” encontrada na inquirição de 2007/08 se continuava a verificar (41,4%). Constatou-se que, independentemente do momento de inquirição, a categoria social com maior peso é a dos “empresários, dirigentes e profissionais liberais” oscilando aproximadamente entre os 30% e os 40% e tendo sofrido uma redução nos últimos processos de inquirição, algo que poderá estar relacionado com melhorias que entretanto foram sendo feitas à plataforma de inquirição *on-line*. Mas mesmo 30% de famílias de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” continua a ser um valor elevado quando comparado, por exemplo, com aquilo que se observa no ensino superior, em que, segundo Mauritti e Martins (2007) essa categoria social não chega a um quinto (17,6%). Essa distorção poderá estar relacionada com a estratégia de “adesão livre” ao processo de inquirição, em que se pode esperar que as escolas e alunos com perfis socioeconómicos mais favorecidos tendam a participar mais.

melhor desempenho das raparigas se deveria ao facto destas perante situações de discriminação na escola e em sala de aula, reagirem através de estratégias de natureza compensatória. Por outro, a perspetiva culturalista e da socialização de género. A socialização masculina tenderia a promover disposições (valorização da valentia física, da competição) mais dissonantes face à escola do que a das raparigas (maior capacidade relacional, de antecipar as expectativas dos outros, melhor domínio das regras de interação).

6.2.3. Origens sociais e orientações escolares no ensino secundário

Atendendo aos dados disponibilizados pelo OTES/GEPE constata-se que são os rapazes, os jovens de famílias pouco escolarizadas e desfavorecidas em termos socioprofissionais aqueles que mais tendem a procurar o ensino particular (Quadro 6.4). Estes resultados, algo intrigantes, remetem para diferentes questões. Por um lado, dentro daquilo que se considera ensino privado estão agregadas realidades muito distintas, desde colégios reconhecidamente orientados para as classes sociais mais favorecidas, como escolas profissionais, instituições particulares de solidariedade social, cooperativas de educação e outras onde se pode esperar uma maior presença de jovens das classes populares. Por outro, o facto do sistema de ensino português ser tradicionalmente centralizado e público, conduz a que os processos de diferenciação entre escolas estejam menos associados à distinção público-privado do que acontece noutros países (por exemplo, no Reino Unido e nos EUA), em que as classes mais favorecidas tendem a orientar-se para o ensino particular, enquanto as famílias das classes populares encontram-se tendencialmente relegadas a um ensino público com fraco prestígio social.

No caso dos sistemas de ensino tradicionalmente mais centralizados, como Portugal, França e Espanha, a diferenciação escolar tende a operar através de outros mecanismos (Seabra, 2009; van Zanten, 1996) e as escolas ditas “de excelência”, termo que significa não só elevados resultados escolares, mas também um recrutamento social muito seletivo, estão frequentemente dentro do próprio sistema de ensino público. Contudo, essas características não devem levar a dispensar a análise da relação entre ensino privado e “exclusão relativa”.

Quadro 6.4 – Sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano por tipo de ensino, certificação e curso frequentado (%)

		Sexo			Origem socioprofissional					Origem Socioeducativas		
		H	M	T	EDL	PTE	TI	EE	O	≤ 3º CEB	E.Sec.	E.Sup.
Tipo de Ensino	Público	67,9	72,5	70,4	70,3	77,3	71,0	72,2	65,9	68,6	75,8	75,2
	Privado	32,1	27,5	29,6	29,7	22,7	29,0	27,8	34,1	31,4	24,2	24,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tipo de certificação*	CCH	52,9	64,2	59,0	69,3	78,7	57,6	53,4	49,3	50,5	67,9	84,3
	CPQ	47,1	35,8	41,0	30,7	21,3	42,4	46,6	50,7	49,5	32,1	15,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Modalidades CPQ**	CT	12,7	13,3	12,9	14,5	17,9	12,7	14,2	11,9	14,2	12,5	15,8
	EAE	0,6	1,2	0,9	1,5	2,0	0,8	0,4	0,2	1,0	0,4	1,7
	CEF	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	1,2	0,9	0,5	0,7	0,6	0,8
	CP	86,0	84,8	85,4	83,4	79,6	85,3	84,5	87,4	84,2	86,4	81,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Curso dos CCH***	Artes Visuais	7,0	7,6	7,3	7,3	7,0	5,9	7,0	5,9	7,0	7,1	7,4
	Ciências e Tecnologias	68,7	58,1	62,5	64,2	70,2	64,3	61,5	57,7	59,1	64,1	68,9
	Ciências Socioeconómicas	8,4	6,1	7,1	9,0	6,7	6,2	5,6	6,8	6,2	6,5	9,1
	Línguas e Humanidades	15,9	28,2	23,1	19,6	16,1	23,7	25,9	29,6	27,7	22,3	14,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Área de Estudo dos CPQ	Artes	10,2	9,3	9,8	12,5	13,1	8,9	7,5	6,5	7,8	12,4	17,6
	C. Empresariais	11,8	26,2	18,6	18,8	14,3	18,3	20,0	21,5	19,8	16,2	15,1
	Informática	30,6	7,4	19,7	19,6	26,1	20,8	19,4	17,3	19,3	21,6	21,5
	Engenharias e téc. afins	23,1	4,1	14,2	14,6	15,5	15,8	13,4	14,9	14,3	14,4	13,8
	Serv. sociais e pessoais	15,4	42,6	28,2	24,5	24,0	27,8	31,3	30,3	29,1	26,7	22,8
	Outros	8,9	10,4	9,6	10,0	7,0	8,3	8,4	9,5	9,7	8,7	9,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

Legenda: *Tipo de Certificação – CCH (Cursos Científico-Humanísticos); CPQ (Cursos Profissionalmente Qualificantes) / ** Modalidades CPQ – CT (Cursos Tecnológicos); EAE (Ensino Artístico Especializado); CEF (Cursos de Educação e Formação Tipo 5 e 6); CP (Cursos Profissionais).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

Olhando agora para os dados OTES/GEPE, entre as modalidades de ensino mais procuradas encontram-se os cursos “científico-humanísticos” (59%), especialmente o curso de “ciências e tecnologias” (62,5%) e, embora consideravelmente menos, o curso de “línguas e humanidades” (23,1%). Como observado em vários estudos (entre outros, Alves, 1998; Silva, 1999), as raparigas tendem a procurar os cursos científico-humanísticos (64,2% face a 52,9%) enquanto os rapazes tendem mais do que elas (47,1% face a 35,8%) a procurar cursos profissionalmente qualificantes. Olhando exclusivamente para os “cursos científico-humanísticos”, os rapazes (68,7%), mais do que as raparigas tendem a seguir o “curso de ciências e tecnologias”, sendo que, no caso delas, apesar de também ser a procura maioritária (58,1%), o “curso de línguas e humanidades” tem maior relevância (28,2% face a 15,9%). É, contudo, nos cursos profissionalmente qualificantes que a procura das áreas de estudo parece mais marcada por diferenças de género. Enquanto 30,6% dos rapazes nessas modalidades de ensino seguem cursos na área da “informática” e 23,1% a área de “engenharias e técnicas afins”, nas raparigas essas áreas têm uma procura consideravelmente menor, 7,4% e 4,1%, respetivamente. É para as áreas de “serviços sociais e pessoais” (42,6% face a 15,4%) que as alunas das vias profissionalmente qualificantes tendem maioritariamente a dirigir-se, assim como, embora menos, para a área das “ciências empresariais” (26,2% face a 11,8%).

Nota-se também, como tem sido amplamente demonstrado, que os estudantes com origens socioprofissionais mais desfavorecidas são os que mais tendem a seguir pelas vias de ensino profissionalmente qualificantes (50,7% dos jovens de famílias operárias e 46,6% daqueles de famílias de empregados executantes), enquanto nas famílias melhor posicionadas essa orientação escolar é bem menos acentuada (21,3% dos filhos de “profissionais técnicos e de enquadramento” e 30,7% dos de “empresários, dirigentes e profissionais liberais”). O mesmo padrão é observável quando temos em conta as origens socioeducativas dos alunos: quanto mais escolarmente favorecidas mais os trajetos se orientam para as “vias gerais”. Metade dos estudantes de famílias menos escolarizadas (49,5%) segue as vias profissionalizantes, valor consideravelmente mais elevado do que aquele das famílias desse ponto de vista mais privilegiadas (15,7%).

A forma marcadamente diferenciada como os vários grupos sociais surgem distribuídos pelas fileiras escolares do ensino secundário sugere a presença marcada de processos socialmente segregativos (não só entre escolas, mas dentro de um mesmo estabelecimento). Ressalta o recrutamento especialmente orientado para as classes populares (e aqui vale a pena não esquecer que cerca de metade desses jovens segue as vias gerais), e que deverá tocar de forma ainda mais marcada as franjas mais marginalizadas das classes populares, mas sobressai ainda um outro aspeto, o claro fechamento social das classes mais favorecidas. A quase totalidade ou a grande maioria dos jovens de famílias culturalmente mais favorecidas dificilmente seguem outro trajeto que não o da “via geral” (84,3% daqueles em que pelo menos um dos pais tem o ensino superior) e do curso de “ciências e tecnologias” (68,9% daqueles em que algum dos membros da família tem o ensino superior e 70,2% dos jovens de famílias de “profissionais e técnicos de enquadramento”).

No que diz respeito às áreas de estudo dos “cursos profissionalmente qualificantes”, independentemente das origens socioeducativas e socioprofissionais, as mais procuradas são: “serviços sociais e pessoais” (28,2%); “informática” (19,7%) e as “ciências empresariais” (18,6%), cabendo dizer que a maior parte dos jovens das famílias “operárias” ou de “empregados executantes” dirige-se para a primeira (30,3% e 31,3%, respetivamente) e que entre os jovens das famílias de “profissionais e técnicos de enquadramento” é a “informática” a área mais procurada (26,1%). Este “desvio” muito “focado” ao padrão dominante de escolaridade das classes mais favorecidas mereceria uma maior atenção.

Procurou-se aferir, também, se existiria alguma diferença de maior na procura das modalidades de ensino profissionalmente qualificante. Em termos gerais independentemente do sexo, das origens socioprofissionais e socioeducativas, os cursos profissionais são, de longe, a via profissionalmente qualificante mais procurada, algo que se prenderá, em parte, com a introdução em 2004 dos cursos profissionais nas escolas públicas, que antes eram oferecidos predominantemente no ensino privado, e com a “substituição” de alguns dos cursos tecnológicos por cursos profissionais. Por outro lado, as restantes “vias profissionalmente qualificantes” são particularmente restritas. Os estabelecimentos que oferecem o “ensino artístico especializado” são escassos, assim como os cursos de educação e formação de nível secundário.

Outra forma de ler as desigualdades sociais perante as diferentes modalidades de ensino e formação, passa pela utilização de índices de recrutamento social semelhantes aos utilizados no ponto anterior, mas, desta vez, iremos limitar-nos ao índice que considera ambos os responsáveis individualmente (Quadro 6.5). Os alunos de famílias de empregados executantes e operárias têm menor expressão nos cursos científico-humanísticos, quando comparados com o peso assumido por outras categorias sociais nessas vias. Por cada estudante de famílias operárias nos cursos científico-humanísticos, existem 2 de famílias de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” e de “profissionais técnicos e de enquadramento”.

As modalidades de ensino profissionalmente qualificantes tendem, portanto, a ser vias cujo recrutamento dominante remete para as classes menos favorecidas, mas vale a pena dizer que os filhos de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” têm também um peso importante nessas modalidades. Isso poderá dever-se às questões metodológicas que referimos no ponto anterior, contudo, outros estudos extensivos há, embora sobre o ensino profissional particular, que vão ao encontro destes resultados, referindo que se tratam fundamentalmente de pequenos empresários do ramo da construção civil, da restauração, do comércio e, especialmente no caso das mães, da área dos serviços pessoais (cabeleireiras, esteticistas, etc.) (Mendes, 2009).

Quadro 6.5 – Origens socioprofissionais, socioeducativas dos estudantes do 10º ano por modalidades e índices de recrutamento social (IR)

		Grupo Doméstico de Origem OTES 07/08 (%)					Pais e Mães OTES 07/08 (%)					Pop. Portuguesa INE, 2001 (%)	IR Pais e Mães OTES 07/08				
		CCH	CT	EAE	CEF	CP	CCH	CT	EAE	CEF	CP		CCH	CT	EAE	CEF	CP
Origens socioprofissionais	EDL	44,8	36,3	54,5	28,8	35,1	26,7	20,3	31,6	16,5	19,3	14,7	2,4	1,3	5,0	1,0	1,1
	PTE	20,2	12,3	20,2	8,2	9,2	21,4	11,0	25,2	4,7	8,2	16,2	1,8	0,6	3,6	0,3	0,4
	TI	8,1	9,5	9,1	17,8	10,7	8,7	9,8	8,7	14,1	10,7	8,7	1,3	1,1	2,3	1,4	1,0
	EE	18,3	28,7	12,1	34,2	28,6	22,1	29,3	22,3	32,9	26,8	32,4	0,9	0,9	1,6	0,9	0,7
	O	8,6	13,2	4,0	11,0	16,3	21,0	29,6	12,1	31,8	35,0	28,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-	-	-
Origens socioeducativas	E. Superior	25,5	9,4	26,4	7,8	6,7	19,4	6,5	21,3	4,7	4,6	10,8	2,3	0,6	3,2	0,4	0,4
	E. Secundário	24,2	20,5	35,1	21,6	16,8	20,7	15,3	31,6	16,1	12,4	13,6	1,9	1,1	3,7	1,1	0,8
	≤ 3º CEB	50,3	70,1	38,5	70,7	76,4	59,8	78,1	47,0	79,1	83,0	75,6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-	-	-

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE); INE, Censos 2001.

Para além disso, nem todas as modalidades profissionalmente qualificantes estão igualmente “orientadas” para as classes populares. No caso do ensino artístico especializado, que aqui contempla apenas as artes visuais, aquilo que se observa é um perfil marcadamente “elitista”, a fileira socialmente mais seletiva do ensino secundário. Por cada aluno de famílias operárias no “ensino artístico especializado”, encontram-se 5 de famílias de “empresários, dirigentes e profissionais liberais e 4 das famílias de “profissionais técnicos e de enquadramento”. Embora não tenhamos dados, pode-se pensar que o mesmo perfil seletivo caracteriza o ensino artístico especializado no ramo da música, dança e teatro, em que o regime supletivo e articulado terão maior peso, sendo desde logo muito mais exigentes para as famílias.

Outro eixo de análise das desigualdades sociais remete para as inserções escolares dos estudantes segundo as suas origens nacionais, embora aqui não se disponha de índices de recrutamento. Optámos por analisar exclusivamente e em pormenor os estudantes de origem africana, descendentes de africanos e portugueses, dado a abordagem qualitativa da pesquisa se debruçar especificamente sobre esses casos e por considerarmos que é entre os dois primeiros que os riscos de exclusão relativa nas fileiras escolares são mais evidentes (Quadro 6.6). É possível conhecer os perfis de orientação escolar das restantes origens nacionais consultando o Anexo 6.

Na sua generalidade, a maioria dos estudantes frequenta estabelecimentos de ensino público, exceto no caso dos estudantes cabo-verdianos, em que perto de metade frequenta o ensino privado (48,2%). Isso dever-se-á, pelo menos em parte, à frequência de escolas profissionais, pois são também o segmento que mais se encontra inserido em cursos profissionalizantes (71,8%). A inserção nessas fileiras escolares é também muito marcada, para os estudantes santomenses (62,1%), guineenses (56,6%), descendentes de cabo-verdianos (53,2%) e angolanos (51,4%), algo bem menos patente entre os estudantes de origem portuguesa (39,9%), descendentes de angolanos (31,2%) e descendentes de moçambicanos (26,7%).

Tendo apenas em conta aqueles que frequentam os cursos científico-humanísticos, denota-se que a procura do curso de “ciências e tecnologias”, que, como se tem vindo a ver, apresenta um perfil de recrutamento mais seletivo, é particularmente expressiva entre os estudantes de origem portuguesa (63,4%), descendentes de angolanos (66,8%) e descendentes de moçambicanos (60,8%). Os estudantes cabo-verdianos (35,3%), angolanos (37,6%) e descendentes de cabo-verdianos (40,9%) são os que menos enveredam por esse curso, orientando-se mais para o curso de línguas e humanidades (respetivamente, 44,1%, 37,6% e 37,5%). Apesar de não se tratar de uma amostra representativa e de existir alguma heterogeneidade nos recursos escolares e socioprofissionais dessas famílias (ver Anexo 5), os dados analisados devem chamar à atenção para os riscos de “exclusão relativa” ao nível das orientações escolares no ensino secundário a que os estudantes africanos e descendentes de africanos parecem estar especialmente expostos, veremos mais adiante outros aspetos que reforçam a ideia de que os processos de “exclusão relativa” tocam de forma particular estes grupos.

Quadro 6.6 – Origens nacionais segundo orientações escolares dos estudantes do 10º ano (%)

		Origens Nacionais												
		Portugueses	Africanos	A	CV	G	M	STP	Desc. Afr. (Nat. PT.)	DA	DCV	DG	DM	DSTP
Tipo de Ensino	Público	70,9	70,8	82,9	51,8	88,0	90,9	73,7	76,7	76,8	85,3	81,8	74,2	84,8
	Privado	29,1	29,2	17,1	48,2	12,0	9,1	26,3	23,3	23,2	14,7	18,2	25,8	15,2
	Total	100,0 (35106)	100,0 (661)	100,0 (211)	100,0 (247)	100,0 (83)	100,0 (11)	100,0 (95)	100,0 (3387)	100,0 (1537)	100,0 (190)	100,0 (66)	100,0 (709)	100,0 (46)
Tipo de certificação**	CCH	60,1	38,9	48,6	28,2	43,4	72,7	37,9	66,2	68,8	46,8	72,7	73,3	65,2
	CPQ	39,9	61,1	51,4	71,8	56,6	27,3	62,1	33,8	31,2	53,2	27,3	26,7	34,8
	Total	100,0 (35074)	100,0 (658)	100,0 (216)	100,0 (245)	100,0 (83)	100,0 (11)	100,0 (95)	100,0 (3385)	100,0 (1537)	100,0 (190)	100,0 (66)	100,0 (707)	100,0 (46)
Modalidades CPQ***	CT	13,3	5,2	8,1	2,8	8,5	0,0	5,1	14,2	15,0	8,9	11,1	15,9	18,8
	EAE	0,9	0,7	0,9	0,6	2,1	0,0	0,0	0,7	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	CEF	0,7	0,5	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	1,0	0,6	1,0	0,0	0,0	0,0
	CP	85,1	93,5	91,0	96,0	89,4	100,0	94,9	84,2	83,1	90,1	88,9	84,1	81,3
	Total	100,0 (13985)	100,0 (402)	100,0 (111)	100,0 (176)	100,0 (47)	100,0 (3)	100,0 (59)	100,0 (1143)	100,0 (480)	100,0 (101)	100,0 (18)	100,0 (189)	100,0 (16)
Curso dos CCH	Artes Visuais	7,1	8,8	9,9	10,3	8,8	,0	5,6	7,4	6,9	12,5	4,2	7,8	6,9
	Ciências e Tecnol.	63,4	39,4	37,6	35,3	32,4	37,5	55,6	61,8	66,8	40,9	64,6	60,8	65,5
	Ciências Socioeco.	6,8	11,6	14,9	10,3	8,8	25,0	5,6	8,3	6,4	9,1	2,1	12,2	6,9
	Línguas e Human.	22,7	40,2	37,6	44,1	50,0	37,5	33,3	22,5	19,9	37,5	29,2	19,2	20,7
	Total	100,0 (20968)	100,0 (249)	100,0 (101)	100,0 (68)	100,0 (34)	100,0 (8)	100,0 (36)	100,0 (2231)	100,0 (1054)	100,0 (88)	100,0 (48)	100,0 (515)	100,0 (29)

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$), excepto no cruzamento com “Modalidades CPQ” em que as diferenças não são estatisticamente significativas.

Legenda:

*Origens nacionais – A (Angolana); CV (Caboverdeana); G (Guineense); M (Moçambicana); STP (Santomense); DA (Descendentes de angolanos); DCV (Descendentes de caboverdeanos); DG (Descendentes de guineenses); DM (Descendentes de Moçambicanos); DSTP (Descendentes de santomenses).

**Tipo de Certificação – CCH (Cursos Científico-Humanísticos); CPQ (Cursos Profissionalmente Qualificantes).

*** Modalidades CPQ – CT (Cursos Tecnológicos); EAE (Ensino Artístico Especializado); CEF (Cursos de Educação e Formação Tipo 5 e 6); CP (Cursos Profissionais).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

No sentido de perceber em que medida a referida maior inserção dos estudantes de origem africana e descendentes de africanos nas vias profissionalizantes e nos cursos gerais socialmente menos prestigiados é ou não especialmente mediada pelas origens socioprofissionais e socioeducativas das famílias, inspirámo-nos no trabalho de Seabra (2010) e de Machado, Matias e Leal (2005) na análise das desigualdades de sucesso escolar entre descendentes de portugueses e de imigrantes (algo que também fazemos no subponto 7.2.3 a propósito do sucesso escolar).

Esse exercício implica a mobilização de um conjunto alargado de variáveis pelo que, em algumas situações, não se atingiu um número de casos suficiente para proporcionar segurança à análise. Assim, optámos, por um lado, por cingir a análise às origens socioprofissionais menos privilegiadas, agregando “operários” e “empregados executantes”, e às origens socioeducativas com menor capital escolar, agregando desta vez todas as situações em que o nível de escolaridade dos pais é igual ou inferior ao 3º Ciclo do Ensino Básico. Essas agregações, porém, implicam abdicar de alguma da precisão que este tipo de exercício exatamente exige. Por outro lado, selecionou-se apenas as origens nacionais que “cruzadas” com as variáveis acima referidas apresentassem ainda um contingente estatisticamente aceitável (≥ 30): origem portuguesa, angolana e cabo-verdiana e descendentes de angolanos e de cabo-verdianos. Vale a pena recordar o que ficou discutido anteriormente quanto a possíveis enviesamentos causados pela contagem de descendentes de “retornados”.

Como se pode observar pelo Quadro 6.7, mesmo igualando as origens socioprofissionais e as origens socioeducativas dos estudantes, são visíveis diferenças ao nível das orientações escolares consoante as origens nacionais dos estudantes, em alguns casos diferenças acentuadas. Para a mesma origem socioprofissional (“empregados executantes” e “operários”), aqueles de origem cabo-verdiana (56,1%) e descendentes de cabo-verdianos (59,2%) tendem a encontrar-se mais frequentemente nos cursos profissionalmente qualificantes do ensino secundário do que aqueles de origem portuguesa (47,9%), angolana (44,2%) ou descendentes de angolanos (48,5%). Ao nível das orientações curriculares no ensino básico observa-se uma tendência semelhante: um quinto dos inquiridos descendentes de cabo-verdianos e das classes menos favorecidas concluiu o ensino básico em vias “não-regulares” (12,9% em CEF e 7,1% noutras modalidades) enquanto entre os estudantes de origem portuguesa na mesma posição social esse tipo de orientação nem chega a um décimo (6,4% em CEF e 1,4% noutras modalidades).

As diferenças entre origens nacionais mantêm-se claras e no mesmo sentido quando se “isola” o efeito do capital escolar das famílias. Considerando apenas os casos cuja escolaridade dos pais é igual ou inferior ao 3º ciclo, os estudantes de origem cabo-verdiana e descendentes de cabo-verdianos estão mais frequentemente em cursos profissionalmente qualificantes no ensino secundário (71,1% e 59,5%, respetivamente) e no ensino básico (19,1% e 19,4%) do que os estudantes de origem portuguesa com as mesmas origens socioeducativas (49,2% e 8,6%, respetivamente).

Quadro 6.7 – Origens nacionais segundo natureza do estabelecimento de ensino atual, tipo de certificação do curso atual e modalidade de ensino no 3º ciclo do Ensino Básico dos estudantes do 10º ano provenientes de famílias de “empregados executantes” ou de “operários” e de famílias cujo nível de escolaridade dominante é igual ou inferior ao 3º ciclo (%)

		Origem socioprofissional “EE + O”					Origem socioeducativa ≤ 3ºCEB				
		PT	A	CV	DA	DCV	PT	A	CV	DA	DCV
Tipo de Ensino	Público	69,4	90,7	69,0	77,1	87,3	68,5	83,9	54,6	75,0	87,8
	Privado	30,6	9,3	31,0	22,9	12,7	31,5	16,1	45,4	25,0	12,2
	Total	100,0 (8046)	100,0 (43)	100,0 (58)	100,0 (262)	100,0 (71)	100,0 (21738)	100,0 (93)	100,0 (196)	100,0 (505)	100,0 (148)
*Tipo de Certific. Actual	CCH	52,1	55,8	43,9	51,5	40,8	50,8	47,3	28,9	55,0	40,5
	CPQ	47,9	44,2	56,1	48,5	59,2	49,2	52,7	71,1	45,0	59,5
	Total	100,0 (8043)	100,0 (43)	100,0 (57)	100,0 (262)	100,0 (71)	100,0 (21721)	100,0 (93)	100,0 (194)	100,0 (505)	100,0 (148)
Modalidade de ensino no E. Básico	Regular	92,2	83,7	88,6	91,1	80,0	91,4	83,7	80,9	91,7	80,6
	CEF	6,4	9,3	2,9	8,1	12,9	7,0	7,6	8,7	6,7	12,5
	Outros	1,4	7,0	8,6	,8	7,1	1,6	8,7	10,4	1,6	6,9
	Total	100,0 (7932)	100,0 (43)	100,0 (35)	100,0 (259)	100,0 (70)	100,0 (21400)	100,0 (92)	100,0 (115)	100,0 (492)	100,0 (144)

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$), excepto no cruzamento entre “origem socioprofissional” e “tipo de certificação actual”

Legenda: *Origens nacionais – PT (Portuguesa); A (Angolana); CV (Cabo-verdeana); DA (Descendentes de angolanos); DCV (Descendentes de cabo-verdianos).

**Tipo de Certificação – CCH (Cursos Científico-Humanísticos); CPQ (Cursos Profissionalmente Qualificantes).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

Dada a não representatividade estatística da amostra e as dificuldades na operacionalização de questões tão complexas como as origens nacionais, origens socioprofissionais ou na comparabilidade entre níveis de escolaridade provavelmente adquiridos em sistemas educativos significativamente distintos, os resultados da análise realizada não são totalmente conclusivos. Mas ainda assim, parece-nos que são indicativos de que, para além de processos de desigualdade que têm que ver com as classes sociais e com o património escolar das famílias, os jovens de ascendência africana, quer os que já nasceram em Portugal, quer especialmente aqueles que são eles próprios imigrantes, estão particularmente sujeitos a processos de exclusão nas fileiras escolares. Essa questão remete-nos para várias pistas explicativas que não podem ser totalmente exploradas nesta pesquisa, designadamente a sua maior exposição a processos segregativos e discriminatórios. Estes resultados chamam à atenção para a necessidade de um trabalho de investigação de grande alcance sobre os “circuitos de escolarização” em que estão inseridos os jovens de ascendência africana no sistema educativo português, mas abrangendo também outros grupos que têm estado historicamente mais excluídos no sistema educativo português: jovens de etnia cigana e jovens provenientes de contextos rurais.

7. ORIGENS SOCIAIS E SUCESSO ESCOLAR

Retenções, transições, classificações e níveis de proficiência

No presente capítulo olhamos as desigualdades sociais na escola do ponto de vista do sucesso escolar. Num primeiro momento (ponto 7.1.), damos conta da evolução e perfil das taxas de retenção no sistema de ensino português, explorando a variabilidade desse fenómeno ao longo dos últimos 15 anos, as diferenças entre ciclos e anos escolares, procurando-se para alguns aspetos realizar uma contextualização internacional. Na segunda parte (ponto 7.2.), analisamos, como no capítulo anterior, os dados recolhidos pelo *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES/GEPE) junto dos alunos do 10º ano no ano letivo de 2007/08. Procurou-se apurar de que forma as origens sociais dos estudantes se relacionavam com a vulnerabilidade à retenção escolar e se as desigualdades sociais se intensificavam nos momentos de transição entre ciclos, como tem vindo a ser sugerido por alguns autores (Abrantes, 2008).

Outra questão abordada refere-se às classificações escolares, incidindo-se sobre questões como as desigualdades sociais nas classificações obtidas, a variação dessas desigualdades consoante as disciplinas em causa e o nível de classificações. Para esta análise foi ainda possível contar com os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), que através da comparação internacional tornam mais visíveis os efeitos dos próprios sistemas de ensino, embora não se possa comparar diretamente “níveis de proficiência” em testes de literacia com os veredictos escolares.

7.1. Um itinerário enquistado

Notas sobre 15 anos de um sistema educativo de reprovação maciça

Nos últimos 15 anos, as taxas de retenção do sistema de ensino português têm vindo a decrescer, embora a ritmos distintos consoante o ciclo de estudos. Como se pode observar no Quadro 7.1, a taxa média de retenção do ensino básico e secundário sofreu uma redução entre o ano letivo de 1995/96 e de 2009/10 de 18% para 11,3%, tendo esse decréscimo ocorrido principalmente no período entre 2002/03 e 2007/08. Nos últimos dois anos analisados, 2008/09 e 2009/10, assiste-se a uma variação anual praticamente nula. Aliás, se tivermos em conta os dados mais recentes (não trabalhados no Quadro 7.1), referentes aos anos letivos 2010/11, 2011/12 e 2012/13, o valor dessa taxa média tem vindo a aumentar novamente (11,3%, 12,7% e 13,1%), devendo-se isso ao aumento das taxas de retenção em todos os ciclos do ensino básico, especialmente no 2º ciclo (ver Anexo 7).

Quadro 7.1 – Taxas de retenção por ano escolar, ciclo de ensino e efeito de transição entre o ano letivo 1995/96 e 2009/10 (%)

	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	Média	Dif. (95/96-09/10)
1º ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2º ano	16,6	19,2	17,0	16,4	15,8	14,8	14,9	13,8	12,3	10,9	8,8	7,6	6,9	7,0	6,9	12,6	9,6
3º ano	8,7	9,4	9,3	8,4	7,8	8,7	8,1	7,5	5,8	4,4	3,4	3,4	3,1	3,1	3,2	6,3	5,4
4º ano	14,6	14,6	13,1	11,8	10,7	10,2	9,8	8,4	8,0	5,9	4,9	4,8	4,4	4,0	4,3	8,6	10,3
5º ano	14,9	16,0	14,2	14,0	13,7	12,6	15,1	14,9	14,0	13,3	11,1	10,3	8,0	7,6	7,1	12,4	7,8
6º ano	11,7	13,9	13,4	13,0	12,5	12,8	16,1	14,6	13,9	12,7	10,4	10,7	8,0	7,6	8,3	12,0	3,4
7º ano	21,3	22,2	21,7	20,8	20,1	21,2	22,3	24,4	22,8	22,3	21,2	20,7	17,0	17,1	16,2	20,8	5,1
8º ano	18,2	19,1	16,8	16,4	16,3	17,2	18,0	17,0	16,4	16,1	15,0	14,2	11,0	11,3	11,1	15,6	7,1
9º ano	15,3	19,6	16,2	15,4	14,8	15,8	16,7	15,3	13,1	20,3	21,1	20,0	13,4	13,2	13,6	16,2	1,7
10º ano	39,7	38,5	35,8	36,2	36,9	39,4	38,9	34,8	33,4	29,5	25,9	20,3	18,5	18,7	19,5	31,1	20,2
11º ano	19,2	19,5	20,4	20,3	20,8	24,4	21,9	19,2	17,8	15,9	18,6	16,0	11,9	12,9	12,3	18,1	6,8
12º ano	37,5	48,9	49,2	49,7	49,8	52,5	48,8	45,3	48,7	49,4	47,1	36,9	32,7	33,1	33,0	44,2	4,5
Efeito Trans. EB/ES	10,2	9,2	9,1	9,5	10,0	10,2	10,1	10,5	10,3	7,9	6,6	4,9	5,2	5,5	5,0	8,3	5,2
Efeito Trans. 1º CEB	6,6	8,4	7,2	7,2	7,2	6,4	6,7	6,4	5,8	5,6	4,5	3,7	3,3	3,5	3,3	5,7	3,3
Efeito Trans. 2º CEB	0,3	1,4	1,1	2,1	2,9	2,4	5,3	6,5	6,0	7,4	6,1	5,5	3,6	3,6	2,8	3,8	-2,5
Efeito Trans. 3º CEB	9,6	8,2	8,3	7,8	7,6	8,5	6,2	9,8	8,9	9,6	10,8	10,0	9,0	9,4	7,9	8,8	1,7
Efeito Trans. E.Sec.	24,4	18,9	19,6	20,8	22,1	23,7	22,1	19,5	20,4	9,2	4,9	0,3	5,1	5,5	5,9	14,8	18,5
Tx. EB/ES	18,1	20,1	18,9	18,5	18,3	19,1	19,2	17,9	17,2	16,7	15,6	13,8	11,2	11,3	11,3	16,5	6,8
Tx. 1ºCEB	10,0	10,8	9,9	9,2	8,6	8,4	8,2	7,4	6,5	5,3	4,3	4,0	3,6	3,5	3,6	6,9	6,3
Tx. 2ºCEB	13,3	15,0	13,8	13,5	13,1	12,7	15,6	14,8	13,9	13,0	10,7	10,5	8,0	7,6	7,7	12,2	5,6
Tx. 3ºCEB	18,3	20,3	18,2	17,5	17,1	18,1	19,0	18,9	17,4	19,6	19,1	18,3	13,8	13,9	13,7	17,5	4,6
Tx. ES	32,1	35,6	35,1	35,4	35,8	38,8	36,5	33,1	33,3	31,6	30,5	24,4	21,0	21,6	21,6	31,1	10,5

Nota: Foi somente considerado o regime regular, que no ensino secundário inclui os cursos tecnológicos e os cursos científico-humanísticos e antigos cursos gerais. Calculou-se o “efeito de transição” para o 1º ciclo subtraindo o valor médio da taxa de retenção no 1º ciclo ao valor da taxa de retenção no 2º ano. Para o 2º e 3º ciclo, como para o ensino secundário, subtraiu-se ao valor da taxa de retenção no ano de entrada desses ciclos (5º, 7º e 10º anos) o valor da taxa de retenção dos anos escolares imediatamente anteriores, anos terminais de ciclo (4º, 6º e 9º anos).

Fonte: GEPE-ME, 2009, 2010 e 2011 (cálculos próprios).

O decréscimo mais pronunciado deu-se no ensino secundário, passando de 32,1% em 1995/96 para 21,6% em 2009/10, mas em termos relativos é no 1º ciclo que se assiste à redução mais acentuada, passando para um terço do que se observava em meados da década de 90 (10% face a 3,6%), seguido do 2º ciclo, em que a taxa de retenção baixou para perto de metade (13,3% face a 7,7%). O 3º ciclo é aquele onde o decréscimo das taxas de retenção foi mais ténue (18,3% face a 13,7%).

Cabe destacar que, no 1º ciclo, o decréscimo das retenções foi sistemático e gradual ao longo dos 15 anos considerados, isto é, embora existam anos de alguma aceleração desse decréscimo (entre 2002/03 e 2005/06) e situações de estagnação (2008/09 e 2009/10), em quase todos os anos letivos observa-se uma ligeira diminuição das taxas de retenção face ao ano letivo anterior. Somente nos anos mais recentes é que se assiste a um incremento das taxas de retenção nesse ciclo, subindo para os 4,7% em 2012/13 (ver Anexo 8). É logo no 2º ano que, sistematicamente, ao longo dos 15 anos analisados, as taxas de retenção são superiores no 1º ciclo (em média 12,6% face a 6,3% no 3º ano e 8,6% no 4º ano). Simultaneamente é o ano escolar do 1º ciclo onde o decréscimo da taxa de retenção foi, em termos relativos, inferior. Enquanto no 3º e 4º ano houve um decréscimo para cerca de um terço, no 2º ano foi apenas de metade.

No 2º ciclo, a diminuição das taxas de retenção foi mais tardia e teve especial relevância a partir de 2004/05, com a passagem de uma taxa de retenção em torno dos 14% para os 11%, seguido de um novo decréscimo em 2007/08 para os 8%. No entanto, como já referido, nos anos mais recentes a taxa média de retenção no 2º ciclo voltou a subir, situando-se nos 12,5% em 2012/13.

No caso do 3º ciclo não se pode falar de uma tendência de redução das taxas de retenção nos 15 anos analisados. Só no ano letivo de 2007/08 é que se observa um decréscimo efetivo face ao padrão das taxas de retenção dos anos anteriores (18,3% em 1995/96), tendo-se mantido em torno dos 14% até ao ano 2009/10, mas em 2012/13 a taxa já havia aumentado para 15,9%. Como é possível observar, os anos escolares que mais contribuíram para essas elevadas taxas de retenção foram, sistematicamente, o 7º ano e o 9º, que são os anos escolares com maior volume de retenções do ensino básico (em média 20,8% e 16,2% nos 15 anos analisados).

A redução das taxas de retenção no ensino secundário deu-se, sobretudo, no período entre 2001/02 e 2007/08, especialmente nos anos letivos de 2006/07 (menos 6% que a taxa de retenção do ano letivo anterior), de 2007/08 (menos 3,4%) e também de 2002/03 (menos 3,5%). Em termos globais, entre 1995/96 e 2009/10, assistiu-se a um decréscimo de 10,5% nas taxas de reprovação do ensino secundário, algo que se deveu principalmente à diminuição das normalmente elevadas taxas de retenção no 10º ano. Contudo, foi e continua a ser o ciclo de estudos mais atingido pelo fenómeno da retenção. Em termos médios, nos 15 anos analisados, perto de um terço dos estudantes do ensino secundário reprovaram (31%); cerca de um terço dos estudantes do 10º ano (31%); cerca de dois quintos dos estudantes do 12º ano (44,2%). Por sua vez, as taxas médias de retenção no 12º ano que sofreram um decréscimo importante a partir de 2006/07 (36,9% face a 47,1% em 2005/06) desde então tem-se mantido mais ou menos idêntica (no ano letivo 2012/13, por exemplo, situava-se nos 35,1%).

As taxas de retenção são tanto mais elevadas quanto mais avançado o ciclo de estudos, algo de certa forma paradoxal. Como entender que quanto mais tempo os alunos estão no sistema de ensino, portanto, mais socializados na cultura escolar, menos preparados pareçam estar para os anos e ciclos escolares seguintes?

Parte desta situação de “reprovação maciça” seria explicável pelo facto do aumento dos níveis de escolarização da população portuguesa ser um fenómeno historicamente recente, portanto, muitos dos jovens que frequentam atualmente o sistema de ensino provêm de contextos doméstico-familiares com menores recursos escolares. Aliás, como mostra Martins (2005), Portugal encontra-se numa “posição contrastante” face à restante “Europa dos 15”, sendo não só o país que revela níveis mais baixos de escolarização da população, como um daqueles onde o aumento do nível de escolarização tem sido mais lento, afastando-se assim de países que na década de 90 estavam mais próximos da situação portuguesa (Espanha, Grécia, Itália) e que, entretanto, conseguiram um maior ajustamento ao padrão da UE15. Contudo, sabe-se que o sistema educativo português, mesmo em períodos históricos em que era, especialmente no pós-ensino primário, restringido às franjas mais favorecidas da sociedade portuguesa, se caracteriza há muito por elevadas taxas de reprovação, algo que foi durante muito tempo (e talvez ainda hoje?) considerado uma marca de exigência e qualidade da instituição escolar, mas também algo profundamente “naturalizado” dada a adesão a uma conceção meritocrática da escola e à ideia de que uns “nascem” com mais capacidades que outros. As taxas de reprovação no ensino superior português da década de 60, um “microcosmos” das famílias portuguesas mais favorecidas, rondavam os 70% (Nunes, 1968). Embora tenham de lá para cá vindo a baixar consideravelmente, a *Universidade de Lisboa*, por exemplo, apresentava em 2007 uma taxa de reprovação na ordem dos 33% (Almeida e Vieira, 2009).

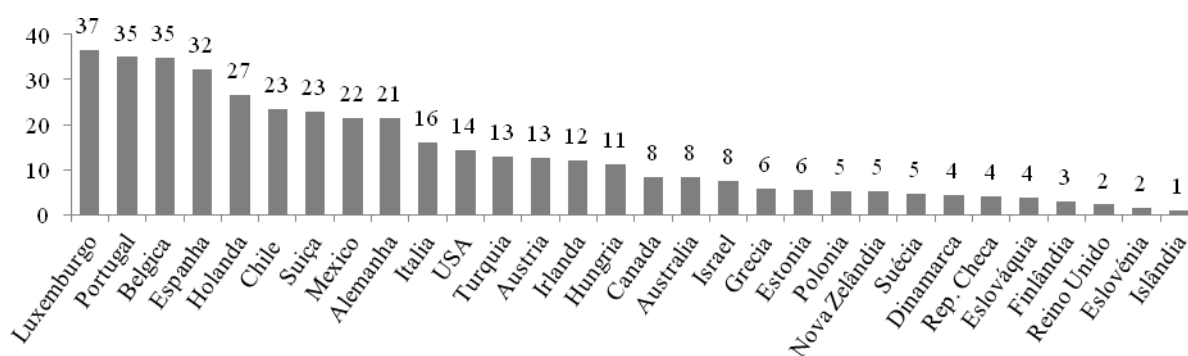
As elevadas taxas de reprovação parecem dever-se também a outros motivos que se prendem com os próprios sistemas de ensino. Como nos mostra o relatório PISA 2009⁹⁶, *What Makes a School Successful?* (OCDE, 2010a), o sistema de ensino português encontra-se entre aqueles da OCDE onde o mecanismo da reprovação tem um uso mais frequente (35%), tal como o espanhol (35,3%), assim

⁹⁶ O PISA (*Programme for International Student Assessment*) abrange três domínios de conhecimento e competências: a literacia em leitura, matemática e científica. Em cada uma das rondas trianuais do PISA, um destes domínios é alvo de uma análise mais aprofundada, em 2000, a leitura; a matemática em 2003; em 2006 as ciências; em 2009, novamente a literacia a leitura; e em 2012, será retomada a análise mais pormenorizada à literacia matemática. Para além do questionário-base aplicado aos alunos e dos exercícios PISA, são aplicados questionários aos concelhos executivos das escolas, encarregados de educação e um questionário aos alunos sobre o acesso às novas tecnologias. A amostra é aleatória e estratificada, abrangendo alunos com idades entre os 15 e 16 anos a frequentar o 7º ano ou anos escolares mais avançados e escolas com características diversificadas (região; tipologia de escola; natureza institucional dos estabelecimentos; tipologia das áreas urbanas). Na ronda de 2000, foram envolvidos 43 países e em 2009, 65 países. Para uma apresentação mais detalhada consultar Carvalho *et al.* (2011).

como alguns países com padrões de vida e de escolarização mais elevados, como o Luxemburgo (36,5%), a Bélgica (34,9%) e a Holanda (27%) (Figura 7.1).

O mesmo estudo PISA adverte para o facto de os sistemas de ensino cujas escolas apresentam índices mais elevados de retenção tenderem, por um lado, a revelar resultados mais modestos nas provas de literacia em leitura e, por outro, a revelar uma relação mais estreita entre origens sociais e níveis de proficiência nas referidas provas. Assim, *“ainda que o objetivo da retenção seja dar aos alunos mais oportunidades de aprendizagem, os estudantes com maiores dificuldades não parecem beneficiar da repetição de ano”* (OCDE, 2010a:35).

Figura 7.1 – Percentagem de alunos inquiridos pelo PISA 2009 que já sofreram alguma reprovação ao longo do seu percurso escolar (%)



Nota: Não foram disponibilizados dados sobre a retenção para França, Noruega, Japão e Coreia.

Fonte: PISA 2009 (OCDE, 2010a e 2010b).

O recente relatório *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa* (Eurydice, 2011) faz uma análise sobre a legislação e taxas de retenção no equivalente ao ensino básico (Nível 1 e 2 da CITE) em vários países europeus abrangidos (UE27, EFTA, Croácia e Turquia), mostrando, não só, a já referida grande variabilidade nas taxas de retenção a nível europeu, como a existência de alguma variabilidade nas medidas tomadas nacionalmente para dar conta dessa questão. Não sendo este o lugar para fazer um retrato aprofundado sobre o fenómeno na Europa, cabe destacar que, segundo o referido relatório, a progressão automática no equivalente ao 1º e 2º ciclo do ensino básico (Nível 1 da CITE) está prevista legalmente ou é uma prática instituída, em alguns países europeus – Liechtenstein, Bulgária, Reino Unido, Islândia e Noruega (os dois últimos prevêem a progressão automática também no equivalente ao 3º ciclo, o Nível 2 da CITE) –, sendo as dificuldades de aprendizagem respondidas através de mecanismos de acompanhamento específico ao longo do ano escolar.

A maioria dos países abrangidos pela *Rede Eurydice* prevê o mecanismo da retenção no equivalente ao ensino básico, normalmente associado ao nível de aproveitamento escolar e assiduidade dos alunos, mas a variabilidade nas taxas de retenção no equivalente ao ensino básico mostra que, para

além da consagração legal ou não da retenção, outros aspetos dos sistemas de ensino condicionam a maior ou menor utilização dessa prática. Em países em que a retenção está legalmente prevista, podem existir mecanismos de restrição à retenção precoce. No caso de Portugal, Alemanha, Hungria e Áustria não é permitida a retenção no 1º ano; na Grécia a progressão automática existe durante os 2 primeiros anos e na Polónia nos três primeiros. Para o caso de Portugal será de se questionar se essa medida por si só estará a ter os efeitos desejados já que se assiste, como se teve a oportunidade de ver, logo no 2º ano à taxa de retenção mais elevada do 1º ciclo. Outra medida mais ou menos recorrente, mas não em Portugal, passa pela limitação legal do número de anos que é possível repetir um mesmo ano escolar, embora exista uma grande variabilidade nas propostas de aplicação - Liechtenstein, Luxemburgo, Eslovénia, Chipre, Bélgica, Espanha, Áustria, França, República Checa e Dinamarca.

Em quase todos os países analisados pela *Rede Eurydice*, exceto Portugal, França e Malta, existem mecanismos de recuperação no final do ano letivo, isto é, é dada a oportunidade aos alunos que se encontrem em risco de retenção de melhorarem os seus resultados através de trabalho adicional (por exemplo, realização de provas escritas e/ou orais de recuperação; frequência de aulas suplementares de recuperação) a algumas ou a todas as disciplinas onde revelem maiores dificuldades. Para além dessas, existem também sistemas educativos que tomam medidas já depois de a retenção ter ocorrido, nomeadamente Espanha, Portugal, Luxemburgo e Hungria. Nos dois primeiros países, os responsáveis escolares que aplicam a retenção propõem, para o ano seguinte, um programa individual que deverá responder às necessidades do aluno. Noutros - Alemanha, Espanha, Áustria, Polónia e Liechtenstein - existe ainda a oportunidade institucionalizada de progressão condicional, isto é, os alunos em risco de retenção progridem se revelarem pela sua avaliação global (os países têm diferentes critérios a este propósito) que no ano seguinte conseguirão recuperar.

Outro elemento que mostra a insuficiência da tese do capital cultural da população portuguesa na explicação das elevadas taxas de retenção prende-se com o facto dos anos escolares em que as taxas de retenção sistematicamente se agravam são os anos de início de ciclo - 2º, 5º, 7º e 10º anos -, fenómeno que Abrantes (2008) tem denominado “efeito de transição”. Os fatores que têm vindo a ser apontados para a explicação do “efeito de transição” são de ordem diversa: por um lado, o desfasamento entre níveis de exigência (ME/MSST, 2004) e entre objetivos associados a cada um dos ciclos (Ferreira, 1998), tradições de ensino e lógicas de funcionamento distintas e por vezes antagónicas entre ciclos; por outro, fatores que se prendem com a adaptação dos estudantes às diferentes mudanças nos quadros relacionais associados à transição de ciclo, tais como as mudanças de estabelecimento de ensino, normalmente para um de maior dimensão; a passagem de um regime de monodocência para um regime com vários professores (na passagem do 1º para o 2º ciclo).

Quanto à hipótese da desintegração dos quadros relacionais, Abrantes (2008) encontra vários elementos que não a corroboram. Da sua pesquisa qualitativa sobressaiu que os alunos tendiam a viver de forma positiva a mudança de ciclo e das redes relacionais. Por outro lado, se a referida tese estivesse certa o ano escolar em que esse corte seria potencialmente maior seria o 5º ano, o que não se

verifica. Na perspectiva do autor é na morfologia escolar, nos seus hiatos internos, que é construída em boa medida a maior “mortalidade” escolar nos anos de transição de ciclo. Salienta, por exemplo, que são claras as diferenças na formação dos docentes do 1º e 2º ciclo, por um lado, e do 3º ciclo e ensino secundário, por outro, quer em termos curriculares, quer em termos das instituições de formação. Os primeiros frequentam “escolas superiores de educação”, em que a componente da didática assume particular relevância, e os segundos frequentam instituições universitárias, onde a formação “educacional” é mais reduzida. Outro aspeto que retém refere-se ao próprio surgimento e consolidação do 2º ciclo, palco de inúmeras pressões políticas, desde que se constituiu, nos anos 60 enquanto “ciclo preparatório”, e mesmo depois de 1974. Se inicialmente procurava integrar referências da cultura académica e técnica e oferecer uma maior transdisciplinaridade, aposta inovadora no contexto português da altura, o autor salienta que acabaram por prevalecer as antigas formas de estruturação da escola, a tendência para a academização e para a conservação das disciplinas mais longamente instituídas (Abrantes, 2008).

No período entre 1995/96 e 2009/10, o “efeito de transição”⁹⁷ no ensino básico e secundário decresceu para metade (10,2% face a 5%), mas a ritmos muito distintos consoante o ciclo de estudos (Quadro 7.1). No 1º ciclo, a diminuição do “efeito de transição” foi em termos percentuais reduzida, mas em termos relativos tratou-se de uma redução para metade (6,6% face a 3,3%).

Por sua vez, o efeito de transição no 2º ciclo, isto é, a diferença entre as taxas de retenção do 5º e 4º ano, foi quase inexistente entre os anos letivos de 1995/96 e 1997/98 (0,3%; 1,4%; 1,1%). O efeito de transição só ganhou relevância a partir de 2001/02 (5,3%) e atingiu o seu ponto mais alto no ano letivo de 2004/05 (7,4%). Nos últimos três anos observa-se um decréscimo do “efeito de transição” no 2º ciclo para cerca de metade do observado anteriormente (3,6%; 3,6% e 2,8%, respetivamente).

No que diz respeito à transição para o 3º ciclo, pode-se dizer que a redução foi pouco expressiva entre 1995/96 e 2009/10 (9,6% face a 7,9%), a mais baixa quando comparado com outros ciclos. Como se pôde ver anteriormente, o 7º ano é o ano escolar do ensino básico com taxas de retenção mais elevadas e está também entre aqueles em que o decréscimo da retenção foi mais ligeiro.

No ensino secundário houve uma quebra assinalável do efeito de transição, especialmente a partir de 2004/05, passando de 24,4% no ano letivo de 1995/96 para 5,9% em 2009/10, sendo hoje, portanto, um quarto do que havia sido em meados da década de 90. Contudo, foi, e é, um ciclo de estudos particularmente atravessado por esse fenómeno, pesando especialmente o “efeito de transição”,

⁹⁷ Utilizaremos como medida do efeito de transição, a diferença entre taxa de retenção no 1º ano de um ciclo e a taxa de retenção no ano terminal do ciclo anterior, aquilo a que Abrantes (2008) chama “efeito bruto de transição”. Dado não ser possível fazer essa operação para o 1º ciclo, nesse caso compararemos a taxa de retenção no 2º ano com a média da taxa de retenção nesse ciclo de estudos. Para o 2º e 3º ciclo, como para o ensino secundário, subtraiu-se ao valor da taxa de retenção no ano de entrada desses ciclos (5º, 7º e 10º anos) o valor da taxa de retenção dos anos escolares imediatamente anteriores, anos terminais de ciclo (4º, 6º e 9º anos).

as taxas de reprovação do 10º ano, mas também as taxas de reprovação do 12º ano. O último ano escolar do ensino secundário é o momento em que as reprovações se tornam particularmente acentuadas, mais até do que no 10º ano, algo que não pode ser desligado do facto de, nesse ano, muitos alunos se encontrarem a concluir disciplinas “em atraso” dos 10º e 11º ano. Em 1996/97 cerca de metade dos inscritos nesse ano escolar não concluiu o secundário (48,9%), situação que só começou a sofrer um decréscimo a partir de 2006/07 (36,9%), mas que atualmente abrange ainda um terço dos matriculados (33% em 2009/10, tendo voltado a subir em anos mais recentes para cerca dos 35%, ver anexo 7), portanto, a taxa de reprovação mais elevada entre todos os anos escolares do ensino básico e secundário. Para além disso, ao longo dos 15 anos em análise, o 12º ano, tal como o 9º ano, as “portas” de acesso ao ensino secundário e superior, são os anos escolares em que a redução das taxas de retenção foi menor (respetivamente, de 37,5% para 33%; de 15,3% para 13,6%).

7.2. Uma corrida que não é para todos

Desigualdades sociais na vulnerabilidade ao insucesso escolar

7.2.1. Retenções e transições de ciclo

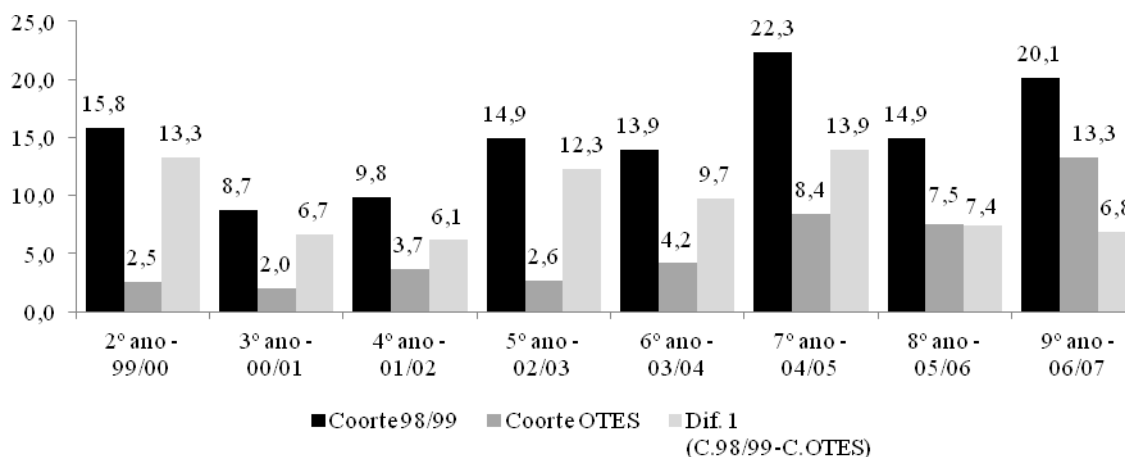
Uma boa parte dos alunos do 10º ano inquiridos pelo OTES⁹⁸ no ano letivo 2007/08 (38%) revelou já ter sofrido alguma reprovação ao longo do seu trajeto escolar (21,1% reprovou uma vez; 12,5% reprovou duas vezes e 4,4% reprovou 3 ou mais vezes), valor próximo daquele observado pelo PISA 2009 (35%), cuja população de referência não está muito distante daquela inquirida pelo OTES/GEPE (OCDE, 2010a)⁹⁹. Como se viu anteriormente, trata-se de um valor elevado de retenção quando comparado com outros países europeus, mas, ainda assim, os estudantes que chegam ao 10º ano parecem ser de alguma forma “superseleccionados” no que diz respeito ao desempenho escolar. Foi a essa conclusão que se chegou quando se comparou o trajeto da população OTES/GEPE (população que chegou efetivamente ao 10º ano) com o de uma coorte mais geral que teoricamente iniciou a sua carreira escolar na mesma altura que a primeira. Isto é, considerou-se a população OTES/GEPE enquanto uma sub-coorte (coorte OTES) de uma coorte escolar definida a partir da matrícula em

⁹⁸ Para maiores detalhes sobre a inquirição OTES que serve de base a este trabalho, ver capítulo anterior e a descrição metodológica no Capítulo V).

⁹⁹ No PISA 2009, que utilizamos aqui como referência, 60,4% dos inquiridos portugueses frequentava o 10º ano e 27,9% o 9º ano (OCDE, 2010b).

1998/99 no 1º ano do ensino básico (coorte 98/99), em que uma parte desse contingente terá chegado ao 10º ano no ano letivo 2007/08 e outra parte não¹⁰⁰ (Figura 7.2).

Figura 7.2 – Taxas de retenção segundo ano escolar da “Coorte OTES” e da “Coorte 98/99” (%)



Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE); GEPE-ME, 2009.

Em qualquer um dos anos escolares do ensino básico, os estudantes da “coorte OTES” apresentam valores expressivamente mais reduzidos de retenção do que aqueles da “coorte 98/99”. Portanto, apesar de uma parte considerável dos alunos do 10º ano referirem já ter reprovado, estiveram ao longo do seu percurso numa posição de maior vantagem face aos restantes estudantes. Essa vantagem ou penalização não ocorre de forma semelhante em todos os pontos do trajeto escolar. Observa-se, por exemplo, que tendencialmente as diferenças entre as duas coortes são maiores nos anos de transição de ciclo. O 2º, 5º e 7º anos¹⁰¹, são os anos escolares de maior retenção na “coorte 98/99” e simultaneamente aqueles em que as diferenças face à “coorte OTES” se agudizam (13,3%,

¹⁰⁰ Esta análise longitudinal parte do conceito de “coorte escolar” que tem sido utilizada pela demografia (Bandeira, 2004 e 2007). O elemento definidor da coorte, o chamado “acontecimento de origem”, foi, neste caso, a entrada para o 1º ano de escolaridade no ano letivo 1998/1999, isto é, considerou-se que, em termos hipotéticos, os alunos que estavam no 10º ano em 2007/08, iniciaram o seu percurso escolar há 10 anos atrás. No entanto, no que diz respeito aos dados OTES/GEPE somente cerca de 64% dos inquiridos iniciou o seu percurso escolar nesse momento. Um segundo aspeto a ter em atenção é que os dados OTES/GEPE referem-se a “repetências”, enquanto as *Estatísticas da Educação* referem-se a taxas “invertidas” de aprovação, isto é, taxas de retenção e desistência. Interessa ainda dizer que os dados relativos ao trajeto da “coorte OTES” podem abranger diferentes modalidades de ensino e formação do ensino básico (cursos de educação e formação, cursos de aprendizagem, ensino recorrente, etc.). Por sua vez, os dados globais disponíveis e que utilizámos para a análise da “coorte 98/99”, tendem, na sua maioria, a referir-se ao ensino básico regular (o 1º e 2º ciclo contemplam apenas o ensino regular; o 3º ciclo já inclui, para além do ensino regular, o ensino artístico especializado em regime integrado).

¹⁰¹ O 2º ano acaba também por corresponder artificialmente a uma transição de ciclo, uma vez que em, termos legais, não pode haver retenção no 1º ano escolar.

12,3% e 13,9%), tendo-se mantido relativamente estável nos restantes anos escolares (na ordem dos 6% e dos 10%). Acrescente-se ainda que, ao contrário da “coorte 98/99”, na “coorte OTES” não parece existir “efeito de transição” no 1º e 2º ciclos.

Os dados OTES/GEPE permitiram ainda analisar as desigualdades sociais perante o sucesso escolar de uma outra forma, mobilizando indicadores relativos às origens sociais dos estudantes e à vulnerabilidade à retenção escolar durante o percurso (Quadro 7.2). Constatou-se, num primeiro passo, que existe uma relação estatisticamente significativa entre a experiência de reprovações, por um lado, e sexo, origens socioprofissionais¹⁰² e socioeducativas¹⁰³, por outro, relação que se mantém estatisticamente significativa quando analisamos as reprovações por ano escolar, como se pode ver com maior detalhe no Anexo 8.

Quadro 7.2 – Número de reprovações segundo sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano (%)

	Sexo			Origem socioprofissional					Origem socioeducativa		
	H	M	T	EDL	PTE	TI	EE	O	≤ 3º CEB	E. Sec.	E. Sup.
0	56,8	66,5	62,0	68,5	79,4	60,6	58,1	59,8	55,0	68,2	83,5
1	22,3	20,0	21,1	18,6	12,5	21,9	22,5	24,1	24,8	18,8	10,1
2	14,9	10,4	12,5	9,6	6,0	13,4	14,5	12,8	15,0	9,8	4,8
≥ 3	6,0	3,1	4,4	3,3	2,1	4,0	4,9	3,4	5,2	3,3	1,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,001$).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

Entre aqueles que nunca reprovaram sobressaem os filhos de famílias com o ensino superior (83,5%) e, embora em menor vantagem, aquelas com o ensino secundário (68,2%); os filhos de “profissionais técnicos e de enquadramento” (79,4%), mas também os de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” (68,5%) e as raparigas (66,5%). Numa posição contrastante, encontram-se os estudantes de famílias que têm o 3º ciclo ou menos (55%); os rapazes (56,8%); os estudantes de famílias operárias (59,8%) e de empregados executantes (58,1%).

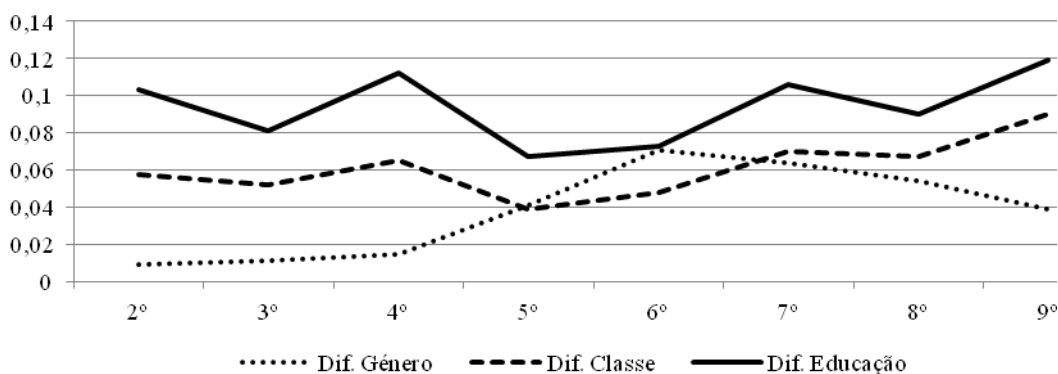
Vejamos agora de que forma se comportam as diferenças de género, de classe e de origens socioeducativas nos diferentes anos escolares ao longo dos trajetos dos inquiridos OTES/GEPE pelo

¹⁰² A construção da variável origem socioprofissional baseia-se num modelo de operacionalização dos lugares de classe para a sociedade portuguesa, a tipologia ACM. Para um aprofundamento do enquadramento teórico e operacionalização desta tipologia pode-se consultar, entre outros, Almeida (1986), Almeida, Costa e Machado (1988) e Costa (1999).

¹⁰³ Para medir o capital escolar das famílias dos alunos, isto é, as suas origens socioeducativas, socorreu-se à proposta de operacionalização utilizada por Mauritti (2002), Machado *et al.* (2003) e Martins, Mauritti e Costa (2005), em que se combina o nível de escolaridade de cada um dos familiares do aluno, atribuindo-se ao núcleo familiar o nível do elemento detentor de maior capital escolar.

Ensino Básico (Figura 7.3). Por um lado, independentemente do ano escolar, as desigualdades de género, de classe e de origem socioeducativa são sempre estatisticamente significativas. Por outro, quando utilizamos medidas de associações estatística (Coeficiente V de *Cramer*), que procuram medir a intensidade das correlações, observamos que são especialmente as desigualdades de capital cultural, operacionalizadas pelo nível de escolaridade dominante na família, mas também as de classe, que de forma mais estreita se associam à retenção escolar, tendo as desigualdades de género um impacto menos acentuado e também menos linear. Ainda assim, é bastante fraca a intensidade estatística da associação entre vulnerabilidade à retenção nos diferentes anos, por um lado, e origens sociais e género, por outro.

Figura 7.3 – Nível de associação estatística entre incidência da reprovação por ano escolar e género, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano



Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,05$) para o cruzamento entre sexo e reprovações no 2º ano e Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,001$) para os restantes cruzamentos. A medida de associação estatística utilizada foi o “V de *Cramer*”.

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

As desigualdades entre rapazes e raparigas parecem agudizar-se especialmente no 5º, 6º e 7º anos, podendo-se depreender que principalmente o 2º ciclo é um período em que as desigualdades de género se acentuam. Por sua vez, as desigualdades de classe e de origens socioeducativas reforçam-se no 2º, 4º, 7º e 9º anos, exatamente anos de começo e término de ciclo, anos em pesa o efeito de transição como sugerido por Abrantes (2008).

7.2.2. Classificações e níveis de proficiência

Se é amplamente sabido que as origens sociais dos estudantes pesam na explicação dos resultados escolares, os estudos PISA mostram uma grande variabilidade entre países no que diz respeito à relação entre origens sociais e níveis médios de proficiência em literacia. Como mostra Martins (2012), através da diferença entre os níveis de proficiência (ciências e leitura) obtidos pelos alunos

com origens sociais mais privilegiadas (percentil 95 do Índice ESCS¹⁰⁴) e aqueles de famílias em termos socioeconómicos pior colocadas (percentil 5 do Índice ESCS), Portugal, Luxemburgo, Espanha, Roménia e Bulgária tendem a revelar um maior impacto das origens sociais nos resultados dos estudantes às provas PISA. Numa situação diferente, isto é, em que as origens sociais parecem distinguir menos os resultados dos alunos, encontram-se países como a Finlândia, Suécia, República Checa, Reino Unido e Estónia. A autora refere ainda que a Alemanha, Dinamarca, Luxemburgo e Portugal, estão entre os países em que os estudantes de famílias socialmente melhor posicionadas apresentam melhores resultados, isto é, denota-se uma maior “*«afinidade» entre universo escolar e as classes sociais mais favorecidas*” (Martins, 2012:175).

Os dados OTES/GEPE oferecem ainda importante informação sobre a relação entre origens sociais e as classificações obtidas no final do 9º ano às disciplinas na área das ciências físico-químicas, língua portuguesa, línguas estrangeiras e matemática. Fica a faltar, contudo, a análise de outras disciplinas, como a educação visual, educação física e outras. O inquérito OTES/GEPE aos alunos do 10º ano revela que, no que diz respeito à média das classificações às disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências físico-químicas e língua estrangeira no final do 9º ano¹⁰⁵, 41,3% dos alunos apresenta classificações de nível igual ou superior a 4 e 58,5% de nível 3 (Quadro 7.3)¹⁰⁶.

Na disciplina de matemática verifica-se, face às restantes, uma frequência consideravelmente maior de classificações negativas (22,6%) e a mais baixa proporção de classificações de nível 5 (7,1%). Uma distribuição tendencialmente inversa é aquela que encontramos para as classificações à disciplina de língua estrangeira e, embora com menor expressão, à disciplina de ciências físico-químicas. Nessas disciplinas as classificações de nível 5 têm maior peso (15,4% e 12%, respetivamente) do que as classificações iguais ou inferiores ao nível 2 (8,8% e 5,6%). Por sua vez, a disciplina de língua portuguesa é aquela que revela a menor proporção de classificações negativas (3,6%) mas, simultaneamente, aquela onde mais rareiam as classificações de nível 5 (6,8%). É particularmente

¹⁰⁴ O índice de estatuto socioeconómico e cultural (ESCS) combina três outros índices: o estatuto profissional mais elevado dos pais (HISEI), que deriva do índice socioeconómico internacional de estatuto ocupacional (ISEI) desenvolvido na década de 90 pela equipa de Harry Ganzeboom; o nível de escolaridade mais elevado dos pais em anos (PARED) e a posse de bens em casa (HOMEPOS). Este último é um índice de escala complexo que combina todos os itens pertencentes aos índices de bem-estar familiar (WEALTH), recursos educacionais (HEDRES) e recursos culturais da família (CULTPOSS), assim como o número de livros em casa (Carvalho *et al.*, 2011).

¹⁰⁵ No sentido de simplificar a denominação deste indicador ao longo do texto, o mesmo será referenciado enquanto “média final das classificações no 9º ano”, não se especificando sistematicamente as quatro áreas disciplinares a que diz respeito.

¹⁰⁶ O condicionamento pelo percurso escolar encontra-se, até certo ponto, institucionalizado através da definição legal de critérios de acesso ao ensino secundário (número mínimo de classificações negativas no conjunto das disciplinas, a impossibilidade de aceder ao ensino secundário com classificações negativas às disciplinas de Português e de Matemática em simultâneo) (Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro de 2005).

interessante, embora não se possa explorar aqui, estas variações na distribuição das classificações entre disciplinas: umas muito penalizadoras na base e no topo (matemática); outras pouco penalizadoras na base, mas muito seletivas no topo (língua portuguesa); e outras pouco penalizadoras (língua estrangeira e ciências físico-químicas).

Quadro 7.3 – Média e classificações finais no 9º ano ou equivalente às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físico-químicas e Língua Estrangeira dos estudantes no 10º ano (%)

	Média	Ciências Físico-Químicas	Língua Estrangeira	Língua Portuguesa	Matemática
Nível 5	9,3	12,0	15,4	6,8	7,1
Nível 4	31,9	30,1	29,0	29,8	21,4
Nível 3	58,5	52,3	46,8	59,8	48,9
≤ Nível 2	0,3	5,6	8,8	3,6	22,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

Interessava-nos ver ainda de que forma o sexo, as origens socioprofissionais e socio-educacionais se relacionavam com as classificações às diferentes disciplinas (Quadro 7.4). Desde logo, e tal como observado a propósito das reprovações, os descendentes de famílias com maior capital cultural, mas também económico e as raparigas tendem, em termos gerais, a estar em vantagem face às famílias socialmente menos favorecidas e aos rapazes, quer no que diz respeito à menor vulnerabilidade às classificações negativas, quer especialmente na maior frequência de classificações de topo.

As correlações entre sucesso escolar e origens sociais têm sido amplamente estudada pela sociologia da educação e é, em termos gerais, um traço transversal e antigo de vários países, como nos mostram, por exemplo, os estudos PISA. Dentro destas tendências gerais existem várias especificidades e exceções que nos permitem pensar melhor sobre as causas do pesado fenómeno das desigualdades sociais de sucesso escolar. Embora existam diferenças entre aquilo que é medido pelas classificações escolares e índices de literacia, a combinação da análise dos estudos PISA com a dos dados OTES/GEPE, permite chegar a algumas considerações interessantes, até porque em parte, remetem para alunos na mesma etapa escolar e para as mesmas áreas de conhecimento. Vejamos então alguns resultados de ambas as inquirições.

Nos resultados OTES/GEPE, as raparigas tendem a apresentar uma ligeira vantagem, especialmente a língua portuguesa, visto apresentarem mais frequentemente classificações de topo (42,6% face a 29,3%) e menor vulnerabilidade às classificações negativas (1,9% face a 5,5%) (Quadro 7.4). Contudo na disciplina de matemática, o padrão inverte-se e as alunas surgem com uma ligeira desvantagem face aos rapazes nas classificações negativas (24,1% face a 21%) e nas classificações iguais ou superiores ao nível 4 (27,9% face a 29,2%).

Os resultados do PISA de 2009, especialmente dedicado à literacia em leitura, mas também outras rondas PISA, vão ao encontro dessas mesmas conclusões, mostrando que esse é um traço duradouro e transversal à maioria dos países (Carvalho *et al.*, 2011; OCDE, 2010c), assim como tende a ser transversal a vantagem dos rapazes à disciplina de matemática, mas ainda assim as diferenças são bem menos marcadas do que na literacia em leitura (ver Anexo 9). Outro traço transversal à maioria dos países da OCDE é o facto de, no domínio da literacia científica, as diferenças de género serem, em termos gerais, menos pronunciadas, e não tanto nos subdomínios específicos (OCDE, 2009). Esses resultados vão ao encontro do observado nos dados OTES/GEPE, em que as diferenças entre rapazes e raparigas nas disciplinas de ciências físico-químicas tendem a ser mínimas.

Quadro 7.4 – Média e classificações finais no 9º ano ou equivalente às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físico-químicas e Língua Estrangeira segundo sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano (%)

		Sexo			Origem socioprofissional					Origem socioeducativa		
		H	M	T	EDL	PTE	TI	EE	O	≤ 3º CEB	E. Sec.	E. Sup.
Média das Class.	≤ 3	60,2	57,5	58,7	51,2	39,1	63,1	64,9	69,2	68,3	53,9	31,6
	≥ 4	39,8	42,5	41,3	48,8	60,9	36,9	35,1	30,8	31,7	46,1	68,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Class. L. Port.	≤ 2	5,5	1,9	3,6	3,2	1,9	4,5	3,6	3,7	4,3	3,0	1,7
	3	65,2	55,4	59,8	54,8	44,1	62,7	63,3	67,8	66,9	56,7	38,6
	≥ 4	29,3	42,6	36,6	42,0	54,0	32,8	33,1	28,5	28,8	40,4	59,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Class. Mat.	≤ 2	21,0	24,1	22,6	18,2	13,9	22,3	25,8	27,3	27,0	20,4	10,2
	3	49,8	48,1	48,9	47,5	41,1	53,0	50,3	51,6	51,8	49,3	38,6
	≥ 4	29,2	27,9	28,5	34,2	44,9	24,7	23,9	21,1	21,3	30,3	51,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Class. Fis. Quim.	≤ 2	5,4	5,8	5,6	4,8	4,0	5,5	6,3	5,2	6,1	5,7	3,3
	3	52,7	51,9	52,3	48,2	37,4	54,7	56,3	59,2	58,4	49,9	33,7
	≥ 4	41,9	42,3	42,1	47,0	58,6	39,8	37,4	35,6	35,4	44,5	63,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Class. L. Estrang.	≤ 2	8,9	8,7	8,8	6,5	5,1	10,6	10,1	11,3	11,1	6,6	3,5
	3	45,0	48,4	46,8	41,7	32,6	51,0	52,4	57,7	54,8	42,2	25,9
	≥ 4	46,1	42,9	44,4	51,8	62,2	38,4	37,5	31,0	34,1	51,3	70,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,001$).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

Observa-se também uma relação estatisticamente significativa entre o nível das classificações obtido às diferentes disciplinas e as origens socioprofissionais e socioeducativas. Olhando exclusivamente para a vulnerabilidade às classificações negativas, a matemática destaca-se não só pelas proporções particularmente elevadas de classificações iguais ou abaixo de 2, independentemente

das origens sociais, mas por ser aquela em que as classificações negativas parecem ser mais afetadas pelo capital cultural das famílias. Isto é, é nas classificações negativas a matemática, e não nas de outras disciplinas, que encontramos o maior hiato entre os jovens provenientes de famílias com o ensino superior (10,2%) e de famílias com menos que o 3º ciclo (27%). O hiato na exposição a classificações negativas a matemática é também grande entre os jovens de famílias de “profissionais, técnicos e de enquadramento” (13,9%) ou de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” (18,2%) e aqueles que provêm de famílias “operárias” (27,3%) e de “empregados executantes” (25,8%). Nas restantes disciplinas, as desigualdades na vulnerabilidade a classificações negativas existem, mas são substancialmente mais baixas.

As disciplinas de línguas estrangeiras, destacam-se pelo facto de serem aquelas em que as classificações de topo são mais marcadas por desigualdades sociais, especialmente tendo em conta o capital cultural das famílias. Os jovens que provêm de famílias com o ensino superior (70,5%) têm mais do dobro da probabilidade de terem uma classificação igual ou superior ao nível 4 do que os jovens de famílias com menos que o 3º ciclo (34,1%). No que diz respeito às origens socioprofissionais, entre os estudantes de famílias de “profissionais, técnicos e de enquadramento” (62,2%) e de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” (51,8%), por um lado, e os de famílias “operárias” (31%) e de “empregados executantes” (37,5%), por outro, existem diferenças claras, no que diz respeito à probabilidade de obter classificações de topo.

Na disciplina de português observa-se, embora de forma mais ligeira do que observado para as línguas estrangeiras, o mesmo tipo de desigualdade social, especialmente presente nas classificações de topo e muito influenciada pelo capital cultural das famílias. As famílias mais escolarizadas, com o ensino superior (59,8%) têm cerca do dobro de classificações iguais ou superiores ao nível 4 quando comparadas com as famílias menos escolarizadas, com menos que 3º ciclo (28,8%). Tendo em conta as origens socioprofissionais, os estudantes de famílias de “profissionais, técnicos e de enquadramento” (54%) têm muito mais frequentemente classificações de topo do que os de famílias “operárias” (28,5%).

Vale a pena deixar uma nota, embora não tenhamos elementos para responder a esta questão, quanto à diferença no perfil das desigualdades sociais entre a disciplina de matemática, por um lado, e as disciplinas de Línguas Estrangeiras e Língua Portuguesa, por outro. Sabendo-se que o capital cultural das famílias influencia o nível de aproveitamento escolar dos alunos, porque será que na disciplina de matemática as desigualdades se agudizam na fronteira entre classificações negativas e positivas e nas “línguas” na fronteira entre classificações médias e classificações de topo? Que aspetos pesarão aqui? O fenómeno cada vez mais massificado das explicações¹⁰⁷? Imbricações com processos de seletividade distintiva?

¹⁰⁷ É amplamente sabido, que o fenómeno das explicações tem-se vindo a massificar, nacional e globalmente, e que a disciplina mais influente nesse mercado é a matemática (Afonso, 2008; Costa, Mendes e Ventura, 2006; Sá

7.2.3. *Origens nacionais e desigualdades de sucesso escolar*

Outra vertente de análise que interessa seguir, prende-se com a relação entre as desigualdades escolares e as origens nacionais, algo que realizamos aqui em dois passos. Num primeiro momento, exploramos as diferenças de desempenho escolar segundo as origens nacionais. No segundo momento, e seguindo o trabalho de Machado, Matias e Leal (2005) e Seabra (2010), procurámos “isolar”, ainda que de forma rudimentar, o efeito das origens socioprofissionais e socioeducativas, pois como se sabe e como fica evidente nos dados OTES/GEPE¹⁰⁸, existe alguma sobreposição entre as diferenças socioeconómicas e de origem nacional.

Como se pode observar pelo Quadro 7.6, em termos gerais, os estudantes de origem europeia, descendentes de sul-americanos e descendentes de europeus apresentam melhores resultados escolares, visto serem aqueles com menor vulnerabilidade à retenção (respetivamente, 72,7%, 70,6% e 67,4% nunca sofreram reprovações), menor mesmo que a dos estudantes de origem portuguesa e descendentes de portugueses nascidos no estrangeiro (respetivamente, 62,9% e 62,1%). Considerando as classificações escolares observam-se tendências semelhantes, com os primeiros menos expostos a classificações de “nível 3” (38,7%, 52,9% e 55,3% face a 58,9% e 57,6%) e obtendo mais frequentemente classificações de topo.

e Antunes, 2007). As explicações surgem não só, como uma estratégia das famílias para superar situações de insucesso, mas como estratégias de distinção que permitem situar esses alunos no patamar da “excelência”. Nos resultados do inquérito OTES ao 12º ano do ano letivo 2008/09 verificou-se que durante esse ano letivo frequentaram explicações perto de um terço dos estudantes do 12º ano (34,7%), cerca de dois quintos dos estudantes dos cursos científico-humanísticos (44%) e, de entre esses, mais de metade dos alunos no curso “de ciências e tecnologias” (55,1%) (Rodrigues *et al.*, 2009). Outro dado interessante é que no conjunto dos estudantes que referiram frequentar explicações, 72,3% encontravam-se dentro do perfil que os autores denominaram “trajetos de desempenho escolar elevado”, sendo residual a proporção de estudantes em “trajetos menos lineares” (3,4%), o que reforça a hipótese de que as explicações são mais procuradas para obter classificações distintivas do que para superar situações de insucesso. São as famílias com maior capital cultural (50,4% daquelas com o ensino superior e 49% dos “profissionais técnicos e de enquadramento”) e económico (45,6% dos “empresários, dirigentes e profissionais liberais”) as que mais procuram estes serviços. A procura de explicações é acentuadamente mais reduzida entre as famílias menos escolarizadas (18,6% daquelas que têm no máximo o 1º ciclo e 27,8% daquelas com o 2º ou 3º ciclo) e pertencentes ao “operariado” (20,5%) ou de “empregados executantes” (28,3%).

¹⁰⁸ Para uma análise mais pormenorizada das origens socioprofissionais e socioeducativas entre as diferentes origens nacionais consultar Anexo 5.

Quadro 7.5 – Origens nacionais* segundo número de reprovações e média das classificações finais no 9º ano dos estudantes do 10º ano (%)

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

		Portug.	Desc. PT (Nat. Estrg.)	Sul- amer.	Desc. Sul- amer. (Nat. PT.)	Europ.	Desc. Europ. (Nat. PT.)	Afric.	A	CV	G	M	STP	Desc. Afric. (Nat. PT.)	DA	DCV	DG	DM	DSTP	Outras origens
Número de reprovações	0	62,9	62,1	58,3	70,6	72,7	67,4	36,4	36,6	28,4	45,9	45,5	37,5	65,3	68,4	38,8	66,2	73,0	60,9	65,9
	1	20,9	23,6	25,4	18,4	21,0	19,5	29,9	30,2	31,2	28,4	45,5	26,4	18,2	17,1	25,7	21,5	15,0	21,7	19,0
	2	12,1	10,7	11,3	9,0	5,6	10,1	25,4	23,9	34,0	20,3	9,1	22,2	11,9	10,6	20,8	9,2	9,9	13,0	11,4
	≥ 3	4,2	3,5	5,0	1,9	0,7	3,0	8,3	9,3	6,4	5,4	0,0	13,9	4,6	3,8	14,8	3,1	2,1	4,3	3,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Média das class.	≤ 2	0,3	0,1	0,5	0,2	0,4	0,1	0,2	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	3	58,9	57,6	66,0	52,9	38,7	55,3	79,5	78,7	82,6	87,3	50,0	75,0	50,9	49,0	74,0	60,3	41,4	50,0	50,2
	4	31,6	34,8	27,7	35,4	47,7	34,0	18,5	19,1	13,9	12,7	40,0	25,0	36,1	35,9	22,5	33,3	42,1	40,9	36,7
	5	9,3	7,5	5,8	11,4	13,2	10,6	1,8	2,2	2,6	0,0	10,0	,0	12,7	14,7	3,6	6,3	16,5	9,1	13,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda: *Origens nacionais – A (Angolana); CV (Caboverdeana); G (Guineense); M (Moçambicana); STP (Santomense); DA (Descendentes de angolanos); DCV (Descendentes de cabo-verdianos); DG (Descendentes de guineenses); DM (Descendentes de moçambicanos); DSTP (Descendentes de santomenses).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE)*.

É entre os estudantes africanos, dos diferentes PALOP, assim como entre os descendentes de cabo-verdianos nascidos em Portugal, que a vulnerabilidade ao insucesso escolar parece mais marcada. Nesses casos - cabo-verdianos (28,4%); santomenses (37,5%); angolanos (36,6%); descendentes de cabo-verdianos (38,8%); guineenses (45,9%) - a possibilidade de nunca ter sofrido uma reprovação é bastante menor do que noutros subgrupos. A grande maioria desses estudantes concluiu o 9º ano com uma média final de “nível 3” - guineenses (87,3%), cabo-verdianos (82,6%), angolanos (78,7%), santomenses (75%) e descendentes de cabo-verdianos (74%). É verdade que entre outras origens nacionais esse é o perfil maioritário, mas não tão acentuado (por exemplo, entre os estudantes de origem portuguesa essa realidade representa 58,9% dos casos).

Seabra (2010) e Machado, Matias e Leal (2005) concluem, em termos gerais, que a desvantagem escolar dos estudantes africanos é amplamente mediada pelas origens socioprofissionais e socioeducativas das famílias, pondo em causa algumas propostas que têm explicado essas desigualdades escolares, sobretudo, a partir das tensões étnico-culturais. Em termos gerais, a pesquisa de Seabra (2010) mostra que as diferenças de sucesso escolar entre grupos nacionais esbatem-se consideravelmente quando se “isola” a classe social e capital escolar das famílias, mas que a “hierarquia” mantém-se.

Procurou-se fazer um exercício semelhante com os dados do OTES/GEPE, no sentido de tornar mais clara a distinção entre os “efeitos” da posição social das famílias (medida pelas origens de classe e capital escolar das famílias) e os “efeitos” referentes às origens nacionais, que são uma forma bastante indireta de abordar o peso dos contrastes/conflitos étnico-culturais, mas também, e talvez sobretudo, o peso das dinâmicas de segregação socioterritorial e discriminatórias nas desigualdades perante a escola. Essa análise implica a mobilização de um conjunto alargado de variáveis pelo que em algumas situações não se atingia um número de casos suficientemente elevado para proporcionar segurança à análise. Assim, foi necessário tomar um conjunto de opções. Por um lado, cingimos a análise às origens socioprofissionais menos privilegiadas, agregando as categorias “operários” e “empregados executantes”, e às origens socioeducativas com menor capital escolar, agregando desta vez todas as situações em que o nível de escolaridade dos pais é igual ou inferior ao 3º Ciclo do Ensino Básico. Essas agregações, porém, implicam abdicar de alguma da precisão que este tipo de exercício exatamente exige. Por outro lado, selecionou-se apenas as origens nacionais que “cruzadas” com as variáveis acima referidas apresentassem ainda um contingente estatisticamente aceitável (≥ 30): origem portuguesa, angolana e cabo-verdiana e descendentes de angolanos e cabo-verdianos.

Quadro 7.6 – Origens nacionais segundo número de reprovações e média das classificações no finais do 9ºano dos estudantes do 10º ano provenientes de famílias de “empregados executantes” ou de “operários” e de famílias cujo nível de escolaridade dominante é igual ou inferior ao 3º ciclo (%)

		EE+O						≤ 3º CEB					
		Número de Reprovações			Média das Classificações			Número de Reprovações			Média das Classificações		
		0	≥ 1	Total	≤ 3	≥ 4	Total	0	≥ 1	Total	≤ 3	≥ 4	Total
Origens nacionais	Portuguesa	59,0	41,0	100,0 (7935)	66,6	33,4	100,0 (7510)	55,5	44,5	100,0 (21396)	68,5	31,5	100,0 (20156)
	Angolana	37,2	62,8	100,0 (43)	87,2	12,8	100,0 (39)	37,0	63,0	100,0 (92)	84,1	15,9	100,0 (82)
	Cabo-Verdiana	47,2	52,8	100,0 (36)	90,3	9,7	100,0 (31)	24,1	75,9	100,0 (116)	85,1	14,9	100,0 (94)
	Desc. Angolanos	56,8	43,2	100,0 (259)	59,8	40,2	100,0 (244)	53,4	46,6	100,0 (494)	65,3	34,7	100,0 (464)
	Desc. Cabo-Verdianos	34,8	65,2	100,0 (69)	77,4	22,6	100,0 (62)	31,9	68,1	100,0 (144)	78,9	21,1	100,0 (133)

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

Como se pode observar pelo Quadro 7.6., mesmo igualando as origens socioprofissionais e as origens socioeducativas dos estudantes, mantém-se diferenças claras ao nível dos resultados escolares consoante as origens nacionais dos estudantes. Aqueles de origem portuguesa ou descendentes de angolanos e provenientes de famílias de “empregados executantes” ou de “operários” têm, face aos descendentes de cabo-verdianos (34,8%), angolanos (37,2%) e cabo-verdianos (47,2%) com a mesma origem socioprofissional, maior probabilidade de nunca terem sofrido reprovações (59% e 56,8%) ao longo do ensino básico. Quanto à média das classificações no final do 9º ano, a tendência é idêntica. A esmagadora maioria dos jovens descendentes de cabo-verdianos (77,4%), de origem cabo-verdiana (90,3%) e angolana (87,2%) de famílias socioprofissionalmente menos favorecidas, obteve uma média final de “nível 3”, algo que, no caso dos jovens de origem portuguesa e com as mesmas origens socioprofissionais, acontece muito, mas comparativamente menos (66,6%).

Quando se “isola” o efeito do capital escolar das famílias, considerando apenas os casos de estudantes cuja escolaridade dos pais é igual ou inferior ao 3º ciclo, as diferenças entre origens nacionais mantêm-se também claras. Os estudantes cabo-verdianos (75,9%), descendentes de cabo-verdianos (68,1%) e angolanos (63%) têm maior probabilidade de já terem sofrido alguma reprovação ou de terem concluído o 9º ano com uma classificação média de “nível 3” (respetivamente, 85,1%, 78,9% e 84,1%). Entre os estudantes de origem portuguesa e descendentes de angolanos com as mesmas origens socioeducativas, as reprovações (44,5% e 46,6%) e as classificações baixas são bem menos frequentes (68,5% e 63,5%).

Dada, entre outras coisas, a não aleatoriedade do desenho da amostra (representatividade) e as dificuldades na operacionalização de questões tão complexas como as origens nacionais, os resultados da análise realizada não são totalmente conclusivos. Mas ainda assim, parece-nos que são indicativos

de que, para além de processos de desigualdade que têm a ver com as classes sociais e com o património escolar das famílias, os jovens de ascendência africana, quer os que já nasceram em Portugal, quer especialmente aqueles que são eles próprios imigrantes, estão particularmente sujeitos a processos de exclusão social e escolar. Essa questão remete-nos para várias pistas explicativas que não podem ser totalmente exploradas nesta pesquisa, mas que gostaríamos de explorar no futuro, como os conflitos/contrastes culturais e a vulnerabilidade a processos segregativos e discriminatórios.

8. ESCOLAS DE TODOS E ESCOLAS DE ALGUNS

Origens socioinstitucionais e padrões de recrutamento das escolas

A exclusão relativa de que nos fala Dubet (1996), mas também muitos outros autores, produz-se em diferentes níveis da atividade social e dos sistemas educativos, sendo que um deles é o nível local, dos territórios e estabelecimentos de ensino frequentados pelos estudantes, espaço onde se cruzam as estratégias de competição entre escolas (pelos “melhores” públicos escolares), estratégias familiares de escolarização e de mobilidade social e políticas educativas e de ordenamento do território. No presente capítulo procuramos, ainda que de forma bastante mais exploratória que nos anteriores, abordar essas questões.

Num plano macro, a diferenciação interna à rede escolar deve-se, em parte, às políticas educativas, onde ganham destaque questões como a autonomia de escola face à administração central do sistema; a previsão legal da “livre escolha” de escola por parte das famílias; a institucionalização de figurinos de escola que passam pela “especialização curricular”; etc. Essas e outras questões levantam importantes desafios do ponto de vista dos riscos de polarização social entre escolas, territórios e “grupos” sociais. Ao mesmo tempo que alguns consideram que a entrada na agenda político-científica dessas questões se prende mais com a crescente penetração da “lógica de mercado” (ideologia neoliberal) no domínio escolar, esses mesmos mecanismos têm sido entendidos por outros como ferramentas de promoção da “eficácia” das organizações escolares e de combate às desigualdades escolares.

Escolas situadas em contextos territoriais com uma elevada concentração de processos de exclusão social encontram, desde logo, desafios acrescidos na promoção da inclusão escolar. Esses desafios decorrem, não só de uma pretensa “soma” das vulnerabilidades sociais das famílias e estudantes (efeito agregado), mas do desencadear de um conjunto de processos (designadamente nas relações sociais extra-estabelecimento) que fazem desses territórios configurações socialmente marginalizadas. Como refere Luís Fernandes (p. 122, *cit in* Canário, Alves e Rolo, 2001: 57), tratam-se muitas vezes de “*territórios acossados*”, “*cercados pelo estereótipo*” através de um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo da “*redução cognitiva*” e do “*evitamento experiencial*” que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras”. Van Zanten (1996) chama à atenção para o facto de parte da exclusão escolar dos jovens das classes populares dos bairros da periferia urbana francesa advir desses processos “segregativos” ao nível dos territórios e estabelecimentos de ensino.

Estas constatações conduziram, entre outras coisas, a que em diferentes países se tenham vindo a desenvolver políticas de discriminação positiva de que são exemplo: as *Áreas de Educação Prioritária* na Grã-Bretanha, iniciada na década de 60; em 1981 as *Zonas de Educação Prioritária* (ZEP) em França e, em 1996, o Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP)

em Portugal¹⁰⁹. Os estudos existentes sobre o impacto destas iniciativas de política, apesar de algumas variações, tendem a não assinalar avanços significativos do ponto de vista do sucesso escolar dos alunos nesses territórios. Benabou *et al.* (2004) realçam a fraca dotação de recursos das ZEP francesas face aos desafios que procuram responder, assim como os resultados modestos e os “efeitos de estigma” que tem conduzido à “fuga” das famílias da classe média, aumentando assim os “efeitos” segregativos dessas escolas. Power e Gewirtz (2001) a propósito das *Education Action Zones* na Grã-Bretanha realçam que, apesar da “transferência” de recursos, estes não parecem ser suficientes para superar os problemas de ordem macro que encerram estas populações em processos de exclusão social cumulativos de que o insucesso escolar é manifestação.

No caso português, Canário *et al.* (2000) têm advertido que os TEIP surgem mais enquanto medida paliativa e “pacificadora” do que de transformação social. É também apontado o facto de, em muitos projetos TEIP, existir uma conceção de território educativo, muitas vezes reduzida à dimensão escolar (Stoer e Araújo, 2000); uma visão (escolar) negativa e preconcebida dos territórios e das suas populações, sendo estes vistos mais como obstáculo (“população problema”) do que como recurso (Canário *et al.*, 2001). Mas nem todas as pesquisas sobre escolas TEIP têm uma perceção tão negativa e encontram sinais de inovação e democratização escolar em alguns desses estabelecimentos, embora decorram normalmente não só do Programa TEIP (redução do abandono e situações de indisciplina; alargamento da participação das instituições locais, etc.) (Abrantes *et al.* 2011).

Estudos recentes sobre escolas TEIP, no quadro da avaliação externa (Abrantes *et al.* 2011; Roldão *et al.* 2011; Abrantes, *et al.* 2013) e interna do programa (Álvares, 2010; DGIDC, 2010), salientam também que, apesar do “efeito TEIP” ao nível dos resultados escolares não ser muito visível, existem ganhos para algumas escolas no que diz respeito à redução dos índices de indisciplina, à valorização das comunidades locais, à consolidação de práticas de avaliação, planeamento e monitorização e à inovação das práticas pedagógicas. Abrantes *et al.* (2011) salientam a importância dos mecanismos de integração escolar que atuam sobre a melhoria no sucesso académico e redução do abandono escolar, do absentismo e da indisciplina; mecanismos de orientação e acompanhamento (escolar, profissional, sociofamiliar e pessoal); mecanismos de participação (espaços e processos formais e informais de participação dos alunos, família e instituições locais).

As dinâmicas segregativas prendem-se também com estratégias das classes sociais. As famílias de classe média que, perante um cenário de generalização do acesso à educação,

¹⁰⁹ O programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) foi criado, em Portugal, em 1996, abrangendo nessa primeira fase 35 agrupamentos de escolas do ensino básico, em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto. A partir de 2006, desenvolveu-se o segundo programa (TEIP2), tendo-se produzido nova regulamentação e incluído, num primeiro momento, outros 24 agrupamentos de diversos pontos do país, tendo-se alargado em 2009 a outros 49 agrupamentos, num total de 105 agrupamentos. O Programa TEIP foi instituído através do Despacho 147-B/ME/96, tendo a segunda fase (TEIP2) sido objeto de uma reformulação legislativa, através do Despacho Normativo 55/2008.

designadamente, junto das classes populares e outros grupos socialmente subordinados, se vêem na necessidade, para preservar ou melhorar a sua posição social, de procurar inserções escolares distintivas, dentro do sector público e privado. Ball, Bowe e Gewirtz (1995), advogam que a penetração das lógicas de mercado no sistema educativo do Reino Unido, designadamente através de políticas de “livre escolha de escola”, mas não só, tem vindo a criar diferentes “circuitos de escolarização” de classe dentro da rede escolar, face aos quais as famílias de classe média estão particularmente atentas e preparadas para tirar proveito das vantagens existentes. As famílias das classes menos favorecidas tendem, por sua vez, a “escolher” os estabelecimentos segundo, principalmente, os custos materiais e doméstico-familiares, “resignando-se” à escola da sua área de residência ou quanto muito, como veremos em algumas das entrevistas que realizámos, evitando as escolas particularmente atravessadas pela exclusão social e escolar. Como se pode depreender do referido estudo, não se trata somente de uma impossibilidade material, mas também de uma distância cultural, pois enquanto as famílias das classes médias procuram não apenas escolarizar os seus filhos, mas garantir-lhes inserções escolares distintivas que, no longo prazo, são decisivas do ponto de vista dos benefícios sociais e económicos a que permitem aceder, entre as classes menos favorecidas não se observa essa lógica de ação, estando as “escolhas escolares” mais ancoradas aos constrangimentos materiais e do dia-a-dia do que a projetos de longo prazo e distintivos.

As famílias mais favorecidas desenvolvem estratégias residenciais orientadas, entre outras coisas, para territórios e estabelecimentos de ensino onde possam salvaguardar o carácter distintivo do percurso escolar dos seus descendentes, são elas e não tanto as das classes populares que têm o poder de efetivamente escolher. Quando isso não é possível, como pelo facto da admissão em estabelecimentos públicos se regular legalmente por critérios residenciais, são, por vezes, postas em marcha outras estratégias como o recurso a moradas “falsas”; a invocação de argumentos como a proximidade do estabelecimento de ensino face ao local de trabalho, o facto de outro membro da família frequentar essa escola, o desejo de frequentar uma “opção” rara só oferecida por esse estabelecimento; e têm, para além disso, a possibilidade de recorrer ao sector privado.

Por outro, a expansão e diversificação dos públicos escolares coloca sérios desafios ao trabalho docente e à gestão dos estabelecimentos de ensino e das turmas. Isso poderá ter contribuído para o acionamento de mecanismos de homogeneização dos públicos das turmas (através das “turmas de nível” mais ou menos explícitas, por exemplo) ou dos estabelecimentos (através de políticas de admissão). Neste último caso, para além de estratégias de admissão mais ou menos ilegais no sector público, um estabelecimento de ensino pode pôr em marcha estratégias de recrutamento social mais subliminares e que decorrem do tipo de oferta escolar (ou o que não oferece) que apresenta. Determinadas fileiras escolares e atividades extracurriculares funcionam para alguns pais (especialmente os culturalmente mais favorecidos) como indicadores do “nível” da escola. Para além disso, há um fator pesado e que se prende com a própria forma como ao longo da história do sistema educativo essas escolas se foram implantando no território nacional. Os liceus e escolas técnicas eram

implantados tendencialmente em vilas e cidades sedes de concelho e, independentemente das políticas de recrutamento das escolas, esse aspeto por si mesmo condiciona o tipo de públicos que as escolas recebem. Um segundo aspeto em que o território interfere nas desigualdades perante a escola, tem a ver com a rede escolar em determinada localidade, isto é, se existem ou não estabelecimentos “concorrentes”, ora isto significa que é principalmente nas grandes áreas metropolitanas que as dinâmicas de competição entre escolas e respetivas consequências segregativas terão mais expressão. Isso não significa, é claro, que mesmo nos locais onde existe apenas uma escola com oferta de ensino secundário, não se verifiquem dinâmicas segregativas intra-estabelecimento de ensino.

O relatório *What Makes a School Successful?* (OCDE, 2010a) mostra profundas diferenças internacionais a respeito das dinâmicas de seletividade. Um dos traços distintivos do sistema educativo português prende-se com a pesada “seletividade vertical” que se prende com as elevadas e precoces taxas de reprovação (ver capítulo 7). Os níveis de “seletividade horizontal” parecem, contudo, ser bastante inferiores, embora essa análise merecesse um maior aprofundamento (por exemplo, tendo em conta a especificidade das grandes áreas metropolitanas). Parte dessa seletividade decorre de políticas dos estabelecimentos (políticas de admissão e de orientação escolar dos estabelecimentos de ensino; políticas de transferência de alunos e de agrupamento por nível de desempenho) e outra de políticas educativas mais gerais, como a diversificação dos programas curriculares no ensino básico ou a legislação sobre as políticas de admissão local. Quanto a este último aspeto, o referido relatório coloca o sistema educativo português numa posição de “seletividade horizontal intermédia”, pois ainda que prevaleça um currículo do ensino básico unificado, em que tendencialmente a primeira bifurcação curricular ocorre mais tardiamente, aos 14/15 anos, têm vindo a ser criados canais de diversificação dentro do ensino básico, como as turmas de Percursos Curriculares Alternativos (antes dos 15 anos) ou dos Cursos de Educação e Formação de Tipo 1 ao Tipo 3 (depois dos 15 anos). Essas medidas têm vindo a ser criticadas por alguns autores pelo seu princípio de “mal menor” ou carácter paliativo (Canário, Alves e Rolo, 2001).

Outra questão analisada pela OCDE (2010a) remete para a “competição entre-escolas”, no qual o sistema educativo português apresenta, em termos relativos, um perfil de seletividade não muito distante da média da OCDE, contudo, observa-se alguma dispersão ao nível destes resultados, englobando-se países, como os escandinavos (Noruega, Islândia, Finlândia), onde os índices de competição tendem a ser baixos, e países, como a Holanda, Bélgica, Eslováquia, onde a quase totalidade dos alunos frequenta escolas nessa situação. É importante salientar que a informação de base utilizada para a análise das políticas de escolares (exceto a relativa às reprovações) parte apenas do depoimento dos executivos sobre as políticas de admissão e orientação nas escolas e dos questionários aos alunos.

Quadro 8.1 – Políticas de seleção “vertical” e “horizontal” do sistema educativo e das escolas, PISA 2009

		Portugal	OCDE
Políticas de Seleção Vertical	% de alunos que já reprovou alguma vez	35%	13%
	% de alunos que reprovou no equivalente ao 1º ciclo	22,4%	7,3%
	% de alunos que reprovou no equivalente ao 2º e 3º ciclo	20,9%	6,1%
Políticas de seleção horizontal de escola – sistema educativo	Número de vias (tipo de escolas ou programas curriculares) disponíveis aos alunos com 15 anos	3	2,5
	Idade da 1ª seleção/orientação curricular	15	14
Políticas de seleção horizontal de escola – estabelecimentos de ensino	Território de residência do aluno e família	78%	58,9%
	Perfil académico do aluno	15,7%	52,6%
	Recomendações da escola anterior	23,7%	50,1%
	Preferência por estudantes familiares de antigos ou atuais alunos	79,9%	43,7%
	Práticas de transferência para outras escolas com base nos resultados escolares, comportamento ou necessidades educativas especiais dos alunos	0,8%	17,6%
	Práticas de agrupamento dos alunos segundo nível de rendimento escolar	31,5%	68,1%
Relações de competição entre escolas	% de alunos em escolas em que o diretor referiu a existência de relações de competição com uma ou mais escolas do mesmo território	79,4%	75,9%

Nota: A informação diz respeito às declarações dos representantes das direções das escolas inquiridas pelo PISA2009. As percentagens referem-se ao peso dos estabelecimentos em que as referidas práticas de seleção são “por vezes” ou “sempre” postas em ação.

Fonte: OCDE (2010a:201-222)

Ball, Bowe e Gewirtz (1995) identificam quatro circuitos de escolarização, embora se debrucem fundamentalmente sobre três. O primeiro remete para escolas que recrutam os seus estudantes na localidade; que tendem a receber maior número de jovens das classes populares e cujas políticas e estruturas se aproximam das *comprehensive schools*. O segundo circuito remete para estabelecimentos de ensino mais elitistas, com políticas de admissão condicionada; têm uma reputação prestigiada e que ultrapassa as fronteiras do seu território imediato; os seus estudantes provêm das classes sociais mais favorecidas ou mesmo das elites. O terceiro circuito refere-se a escolas “independentes” (muitas vezes privadas) que apresentam características de recrutamento social e escolar semelhantes às do circuito anterior, competindo aliás com este. O último circuito diz respeito às escolas católicas, sobre as quais os autores discorrem pouco.

Como mostram Silva (1999) e Vieira (2003b), a “tradição dos estabelecimentos de ensino secundário público” tende a estar associada a perfis de recrutamento social e escolar específicos na atualidade, embora como acontece na pesquisa de Diogo (2010), isso nem sempre se verifique e possa não existir na atualidade um lastro das condições socioinstitucionais fundadoras ou a forma como se manifesta ter-se modificado. Se por imperativos da carta escolar, o ex-liceu analisado pela autora passou a ter que acolher um largo número de jovens das classes populares, não sendo mais um circuito exclusivo das elites locais, as dinâmicas segregativas ou de polarização passaram a funcionar dentro da mesma escola, através dos mecanismos de constituição de turmas, que garantem às famílias de

classe média “*micro-contextos selecionados*”. Por outro lado, é preciso notar que, se em alguns locais, especialmente em contextos urbanos, parece observar-se fortes dinâmicas competitivas e segregativas entre estabelecimentos de ensino, noutros territórios do país essas dinâmicas parecem ser mais ténues.

Uma das conclusões dos estudos de Vieira (2003b) e Silva (1999), ao comparar, estabelecimentos igualmente públicos, mas com uma história institucional e trajetória social distinta – um ex-liceu, uma ex-escola técnica e uma “nova” escola secundária –, observam que parecem prolongar-se no tempo, apesar das transformações sociais entretanto ocorridas, os antigos padrões de recrutamento social. As dinâmicas de fechamento social de alguns estabelecimentos de ensino, algumas decorrentes de práticas menos legítimas num serviço público, têm como reverso da medalha a concentração dos públicos menos favorecidos noutros estabelecimentos de ensino, homogeneização que se sabe ser particularmente nefasta para os jovens das classes populares. Nessas pesquisas, sobressai a tendência das escolas ex-liceus para recrutar um público escolar socioeconomicamente mais privilegiado.

Quaresma, Abrantes e Lopes (2012), comparam os trajetos escolares dos estudantes de classes favorecidas em colégios particulares prestigiados e dos estudantes em escolas TEIP. Nos primeiros observa-se uma orientação para a competição, elevado rendimento escolar, projetos de sobre-escolarização e de inserção profissional privilegiada. A sintonia face à ordem e cultura escolares permitem-lhes viver com “naturalidade” o quadro normativo e cultural da escola. Nas escolas TEIP, apesar da adesão pelo menos discursiva, de pais e alunos, aos valores que a escola difunde, de investimento num projeto escolar longo, via de possível mobilidade social, parece não existir uma orientação clara no sistema educativo, não havendo muitas vezes correspondência entre a qualificação pretendida e o projeto profissional declarados. Por outro lado, as ofertas curriculares para alunos em situação de risco de abandono escolar são experienciadas de forma positiva por muitos alunos e famílias que encontram ali uma escola mais próxima dos seus projetos de vida e mais integradora do ponto de vista dos métodos pedagógicos. No entanto, estas vias têm também alguns riscos associados à diversidade de ofertas que as escolas e territórios podem proporcionar; à continuidade curricular nas etapas escolares seguintes e no mercado de trabalho. Para os autores, se nos colégios assiste-se a uma “*colonização do presente pelo futuro*”, em que se “sacrifica” o presente com vista a um investimento prolongado para alcançar uma posição privilegiada já em idade avançada; no segundo trata-se do inverso, “um futuro engolido pelo presente”, em que as “urgências” e limitações quotidianas pesam fortemente na orientação e investimento escolares.

Vários estudos têm procurado mostrar como esses processos de segregação social produzem efeitos que intensificam essas mesmas desigualdades. Os resultados do “relatório Coleman”, confirmados também em pesquisas posteriores (Duru-Bellat, 2002; OCDE, 2010b), já verificavam que existia uma relação estatisticamente significativa entre a composição social dos estabelecimentos e turmas e os resultados escolares dos alunos. Van Zanten (1996) e Duru-Bellat e Mingat (1997)

referem ainda que os alunos das classes populares tendem a ter melhores resultados em contextos escolares - turmas e estabelecimentos - socialmente heterogéneos.

O relatório *Overcoming Social Background* (OCDE, 2010b:83-95) revela que a maior heterogeneidade social dos estabelecimentos de ensino tende a surgir associada a maior equidade social nos níveis de proficiência nas provas PISA. É também realçado que, em termos estatísticos (percentagem da variação explicada), o efeito da composição socioeconómica dos estabelecimentos sobre os resultados nas provas de PISA é superior ao efeito das origens sociais de cada estudante sobre esses resultados. O estudo mostra ainda que, independentemente das origens sociais, os estudantes tendem a ter resultados nas provas PISA inferiores ao esperado quando frequentam escolas com uma composição socioeconómica menos privilegiada, e que os seus resultados melhoram, em contextos escolares socialmente mais privilegiados. No caso das escolas com uma composição social heterogénea, observa-se que as diferenças entre resultados esperados e os obtidos são bem menos acentuadas, independentemente das origens socioeconómicas dos estudantes. Carvalho *et al.* (2011), analisando os casos de alunos “resilientes” inquiridos nos PISA 2000 e 2009, salientam a importância da composição socioeconómica das escolas na explicação desses trajetos, esses jovens, face aos restantes da mesma condição socioeconómica, tendem mais frequentemente a estar inseridos em escolas com uma composição social mais heterogénea. Estes aspetos chamam à atenção para a importância dos “quadros de interação” (Costa, 1999), dos circuitos de escolarização (Ball, Bowe e Gewirtz, 1995) e da própria “experiência escolar” dos alunos na construção das desigualdades sociais perante a escola.

Outros aspetos para além da composição socioeconómica das escolas têm vindo a ser alvo de análise no que diz respeito à explicação dos resultados escolares e processo de integração escolar e social nas escolas. Abrantes (2010) em *Escolas de Qualidade para Todos* analisa cinco escolas, consideradas “escolas integradoras”, em contextos sociais vulneráveis e que apresentam uma melhoria dos resultados nos últimos anos. Aprofunda questões como a inovação pedagógica; diversificação da oferta formativa; capacidade de acompanhamento e centramento no aluno (orientação escolar e para a vida ativa, articulação interdisciplinar, diretores de turma, projetos de envolvimento informal e centrado nos interesses juvenis); abertura à comunidade educativa; organização e lideranças; capacidade de planeamento, avaliação e aprendizagem organizacional/ autorregulação. Portanto, a nível meso-institucional, para além do “quadro de interação” oferecido pela escola (e turma), pesam também as políticas pedagógicas e curriculares dos estabelecimentos.

No projeto EDUORG é feita uma análise qualitativo-extensiva de 298 estabelecimentos do ensino básico e secundário públicos das regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve (Velo, Craveiro e Caixeirinho, 2011). O estudo parte da análise dos relatórios de avaliação externa às escolas realizada pela Inspeção Geral da Educação (IGE) para o período entre 2006 e 2009, mas também de entrevistas realizadas aos diretores e aos presidentes do Conselho Geral de 20 escolas. Esses relatórios recobrem questões como os resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar,

liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. Um dos resultados da pesquisa foi uma tipologia de organizações escolares. As escolas “inovadoras” caracterizam-se pela diversificação da oferta curricular, investimento em projetos de envolvimento informal dos jovens e famílias. O perfil “tradicional” remete para escolas que, embora com diversidade de oferta curricular, revelam um investimento insuficiente em projetos de envolvimento dos jovens, famílias e Conselho Geral. Situam-se tendencialmente em territórios rurais e semiurbanos; apresentam resultados escolares tendencialmente mais baixos; equipamentos e instalações mais desadequados à missão escolar. Por fim, as organizações “difusas” que, como as primeiras, revelam valorizar a participação na gestão escolar, investindo em estratégias de envolvimento das famílias, alunos e outros atores locais, mas que se caracterizam por uma composição social e escolar mais desfavorável e menor estabilidade do corpo docente.

8.1. Explorando as dinâmicas de fechamento e exclusão nos estabelecimentos de ensino

Neste último ponto, que assumimos como tendo um caráter mais exploratório do que os anteriores, procurámos perceber se os dados disponibilizados pelo OTES/GEPE permitiam ou não suportar a ideia da existência de diferenças claras na composição social e escolar dos públicos dos estabelecimentos de ensino (abordados aqui pelos inquiridos do 10º ano) e se essas poderiam ser analisadas enquanto padrões de recrutamento¹¹⁰. Parece-nos, contudo, que não estão reunidas as condições para poder-se passar a generalizações. Para além da não representatividade da amostra, uma das questões metodológicas que se coloca na análise do “efeito escola” através de um inquérito aplicado à entrada do ensino secundário é que boa parte do trajeto escolar poderá ter-se desenrolado noutros estabelecimentos de ensino que não o abrangido pelo inquérito¹¹¹ e, portanto, é difícil analisar com segurança a relação entre perfis de estabelecimentos e resultados escolares dos alunos. Por outro lado, as turmas de 10º ano, nas quais se aplicou o inquérito OTES/GEPE, poderão não espelhar, por diferentes motivos, a composição social dos estabelecimentos.

¹¹⁰ A composição social das escolas foi analisada através de indicadores com as origens socioprofissionais e socioeducativas. Não abordámos, infelizmente, as origens nacionais dado que, a este nível de pormenor de análise, os casos de estudantes com origens nacionais não portuguesas têm uma expressão numérica muito reduzida.

¹¹¹ Cerca de 79% dos inquiridos frequentava um estabelecimento de ensino público com oferta do 3º e/ou 2º ciclo, mas é também verdade que 63,3% dos inquiridos dos estabelecimentos públicos refere ter mudado de escola com a passagem para o ensino secundário. Do ponto de vista metodológico, esta descoincidência deverá levar-nos a ter cautela na imputação de relações de causalidade entre as características do “estabelecimentos de ensino atual” e o “tipo de trajeto escolar ao longo do ensino básico”.

Em termos médios, os 209 estabelecimentos de ensino aqui analisados são constituídos em 31,9% por jovens das classes menos favorecidas; 57,2% por alunos provenientes de famílias cujo nível de qualificação é no máximo o 3º ciclo do ensino básico (Quadro 8.2)¹¹². No que diz respeito ao perfil académico, em média 35,3% dos alunos do 10º ano de um estabelecimento de ensino já sofreu alguma reprovação, valor elevado e que vai ao encontro dos resultados sobre o sistema de ensino português. A média das classificações no final do 9º ano situa-se no nível 3 (3,34)¹¹³.

No que diz respeito ao recrutamento social, não existem diferenças significativas a assinalar entre estabelecimentos públicos e privados, a não ser que no ensino privado encontram-se algumas das escolas com maior peso de famílias que concluíram o ensino superior (95,6% face ao teto máximo de 59% nas escolas públicas). É também no ensino privado que encontramos os estabelecimentos com as mais elevadas médias das classificações no final do 9º ano (4,3 face a 3,94) e com menor proporção de alunos com reprovações no percurso (4,1% face a 11,3%). Paradoxalmente, no ensino privado encontramos também alguns dos estabelecimentos com proporções mais elevada de jovens com reprovações (43,8% face a 32,9%), com médias no final do 9º ano mais reduzidas (3,34 face a 3,41).

O aparente “paradoxo” deve-se, do nosso ponto de vista, à grande variedade de situações abarcadas por ambos os segmentos. Na realidade no ensino particular, para além dos colégios, externatos, escolas internacionais que se orientam muitas vezes para as classes mais favorecidas ou mesmo elites, existem também outras modalidades institucionais, como por exemplo as escolas profissionais particulares ou institutos orientados preferencialmente para o ensino profissionalmente qualificante, escolas e colégios que se orientam para populações com dificuldades económicas e sociais, entre outros.

¹¹² A “conversão” da bases de dados inicial numa base de dados cuja unidade de análise é o estabelecimento de ensino e não o indivíduo passou pela realização de procedimentos de agregação de dados e criação de uma nova base de informação disponíveis no programa SPSS.

¹¹³ A análise global dos estudantes do 10º ano inquiridos pelo OTES/GEPE no ano letivo 2007/08, revela que: 33% desses alunos provém de famílias “operárias” ou de “empregados executantes”; 60% de famílias com o 3º ciclo ou menos; 38% revela já ter sofrido alguma reprovação, valor também não muito distante daquele sinalizado pelo PISA, em que 35% dos inquiridos já havia sofrido alguma reprovação.

Quadro 8.2 – Características do recrutamento social e escolar segundo natureza institucional e origem socioinstitucional dos estabelecimentos de ensino¹¹⁴

		Natureza do estabelecimento de ensino (1) (a)			Origem socioinstitucional (2) (b)						
		EPUB (162)	EPRIV (47)	Total (209)	EPUB			EPRIV			Total (210)
					Ex-L (34)	Ex-ET (43)	NESP (64)	CEII (25)	EP (22)	O (3)	
% Origens socioprof. (EE+O)	Média	32,3	30,3	31,9	29,4	30,7	35,0	26,2	35,0	40,0	31,9
	Máx.	64,3	57,1	64,3	51,2	48,2	64,3	52,1	57,1	52,6	64,3
	Min.	11,3	0,0	0,0	12,4	11,3	12,7	0,0	7,3	26,5	0,0
	Std. Dev.	10,0	15,2	11,4	11,3	7,6	10,5	16,1	13,0	13,1	11,7
% Origens socioeduc. < 3ºCEB	Média	56,6	59,5	57,2	49,4*	53,7	60,8*	53,1*	66,7	63,1	56,9
	Máx.	93,0	90,2	93,0	80,3	84,2	93,0	87,5	90,2	75,0	93,0
	Min.	22,4	0,0	0,0	22,4	25,6	26,1	0,0	32,1	52,8	0,0
	Std. Dev.	16,4	24,5	18,5	15,9	13,5	17,5	27,2	19,3	11,2	18,8
% Origens socioeduc. ESUP	Média	20,1	20,8	20,2	26,5*	20,8*	17,1*	28,5	12,0*	15,1	20,5
	Max.	59,0	95,6	95,6	54,8	41,6	59,0	95,6	35,7	22,2	95,6
	Min.	3,2	0,8	0,8	8,7	5,3	3,2	5,8	0,8	9,2	0,8
	Std. Dev.	11,1	22,6	14,4	12,8	8,9	11,1	27,3	10,5	6,6	14,9
% Alunos com reprovações	Média	32,9	43,8	35,3	28,4*	33,9*	33,7*	19,5*	71,5*	68,1	35,8
	Max.	71,9	89,0	89,0	61,8	59,8	61,2	40,7	89,0	71,9	89,0
	Min.	11,3	4,1	4,1	11,3	14,6	17,3	4,1	55,6	65,3	4,1
	Std. Dev.	11,7	27,9	17,3	12,0	10,8	10,0	10,4	8,8	3,4	17,8
Média das classificações no final	Média	3,41	3,34	3,39	3,48*	3,43*	3,37*	3,53*	3,13*	3,17	3,39
	Max.	3,94	4,30	4,30	3,80	3,81	3,68	4,30	3,25	3,23	4,30
	Min.	3,05	3,02	3,02	3,19	3,17	3,07	3,27	3,02	3,05	3,02
	Std. Dev.	0,15	0,28	0,18	0,15	0,14	0,13	0,25	0,07	0,10	0,19
% Alunos em CPQ	Média	28,3	59,1	35,3	19,5*	31,3*	28,7*	23,1*	100,0*	100,0	36,2
	Max.	100,0	100,0	100,0	57,4	100,0	65,7	100,0	100,0	100,0	100,0
	Min.	0,0	0,0	0,0	0,0	7,6	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0
	Std. Dev.	18,3	43,7	29,1	14,0	18,9	13,8	27,9	,0	,0	30,1

Nota 1: Valores a negrito para diferenças de médias (*Mann-Whitney*) estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$);

Nota 2: Valores a negrito para diferenças de médias (*Kruskal-Wallis*) estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$);

(*) grupos com diferenças de médias (*Games-Howell e Dunnett C*) estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$);

Legenda (a): Natureza do estabelecimento de ensino – EPUB (Ensino Público); EPRIV (Ensino Privado);

Legenda (b): Origem socioinstitucional – Ex-L (Ex-liceu), Ex-ET (Ex-escola técnica), NESP (Novas escolas secundárias públicas), CEII (Colégios, externatos, escolas internacionais e institutos), EP (Escolas profissionais); O (Outras).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE)*.

¹¹⁴ Esta análise não abarca os 588 estabelecimentos de ensino envolvidos na inquirição OTES/GEPE, mas apenas uma parte. Dado que a presente análise exige imputar aos estabelecimentos de ensino características dos alunos de 10º ano inquiridos, realizaram-se alguns procedimentos para reduzir o risco de enviesamento. Seleccionámos apenas escolas que tivessem um número de inquiridos acima da média global de alunos por estabelecimento de ensino (79 alunos) trabalhando-se assim com apenas 210 escolas. Esta opção pode significar, contudo, uma subrepresentação das escolas de pequena dimensão.

Também o ensino público é heterogêneo. Falamos, por exemplo, dos antigos liceus, cuja lógica político-institucional de origem se orientava para a preparação das elites económicas, culturais, políticas, burocráticas, etc., e das ex-escolas técnicas, cuja função era a preparação de operários qualificados e técnicos intermédios. Essas escolas, por sua vez, distinguem-se daquelas criadas a partir do final da década de 60, em que a orientação de fundo é já a massificação do acesso ao ensino secundário e a unificação de partes deste¹¹⁵. Poder-se-ia acrescentar ainda uma outra distinção interna às escolas públicas e que remete para as inserções socioterritoriais. Até à década de 60, boa parte das escolas com oferta de ensino secundário (liceus e escolas técnicas) situavam-se em sedes de concelho, portanto, em contextos territoriais valorizados e habitados, normalmente, pelas famílias socioeconomicamente melhor posicionadas. As escolas de ensino secundário que irão ser construídas a partir da década de 70, por sua vez, irão dar resposta à grande expansão urbana que entretanto estava em curso e às antigas lacunas da rede escolar. Parte desses territórios foram alvo de intensos processos de exclusão social e territorial, sendo que as escolas situadas nesses territórios encontram desafios acrescidos à promoção do sucesso escolar dos seus estudantes, pelo que algumas delas foram envolvidas no programa TEIP.

Para dar conta de parte da variedade de situações que temos vindo a discutir construímos o indicador “origem socioinstitucional dos estabelecimentos”, que deverá ele próprio ser alvo de teste à sua pertinência e mais complexificado em trabalhos futuros¹¹⁶. Distinguímos assim, no sector público, os ex-liceus (liceus nacionais e centrais; secções/delegações de liceus; femininos, masculinos, mistos, etc.), ex-escolas técnicas (o ensino técnico elementar e o médio; escolas industriais, comerciais,

¹¹⁵ Com a “reforma Veiga Simão”, no final dos anos 60, é criado o ciclo preparatório, que tem na sua origem a unificação do antigo 1º ciclo dos cursos liceais e o 1º grau ou curso preparatório dos cursos técnicos (ambos de 2 anos e que atualmente correspondem ao 2º ciclo do ensino básico, 5º e 6º anos). Em 1976, procede-se a uma segunda unificação, juntando os cursos gerais do ensino liceal e ensino técnico (o atual 3º ciclo do ensino básico, 7º, 8º e 9º anos).

¹¹⁶ A codificação subjacente à variável “origem socioinstitucional” partiu de uma análise extensiva-qualitativa, caso a caso, dos estabelecimentos inquiridos, tendo-se mobilizado para esse procedimento os trabalhos de Barroso (1995), Grácio (1986 e 1992), Carvalho (1986) e um registo histórico de síntese realizado recentemente pela *Parque Escolar* (2010). Para além disso, levou-se a cabo uma morosa pesquisa documental nos *sites* de muitas das escolas inquiridas, onde estava acessível o projeto educativo do agrupamento de escolas, e nos relatórios de avaliação externa da *Inspeção Geral de Educação* (IGE/MEC). Este método de pesquisa não deixou de ter as suas fragilidades. Os documentos institucionais, assim como os *sites* das escolas, orientam-se para objetivos e para atores específicos, algo que poderá favorecer ou não uma exposição mais aprofundada da história e modelo institucional dos estabelecimentos. Poderão existir inúmeras razões para sublinhar ou, por outro lado, não dar visibilidade, às origens socioinstitucionais das escolas. Este é, portanto, um indicador ainda sob teste.

industriais e comerciais, de artes e ofícios, agrícolas, etc.)¹¹⁷ e escolas secundárias constituídas a partir do final da década de 60 para albergar o processo de massificação escolar que entretanto encontrava respaldo político para arrancar¹¹⁸. No que diz respeito ao ensino privado a codificação foi menos precisa, não se situando o momento histórico de aparecimento dos estabelecimentos de ensino e dando-se maior ênfase ao figurino institucional. Distinguiram-se assim, por um lado, as escolas privadas orientadas para o ensino profissionalmente qualificante (escolas profissionais e outras escolas e institutos privados que se assumem como especializados neste domínio) e, por outro, as restantes escolas do ensino particular, que incluem colégios, externatos, escolas internacionais e institutos.

Retomando a análise do Quadro 8.2, as origens socioinstitucionais parecem assim dar melhor conta, que a natureza do estabelecimento de ensino, da diversidade de padrões de recrutamento, quer no ensino público, quer no ensino particular. Assim, as escolas públicas ex-liceus e os “colégios, externatos, escolas internacionais e institutos” particulares, parecem ser mais semelhantes no recrutamento social e escolar dos seus públicos, contrastando especialmente com, respetivamente as “novas” escolas secundárias públicas e as escolas profissionais privadas. As duas últimas tendem a ter em média uma proporção mais elevada de jovens das classes menos favorecidas (em média 35% em ambos os casos), de famílias menos escolarizadas (60,8% e 66,7%) e de alunos com reprovações, mas muito mais as escolas profissionais (71,5%) do que as “novas” escolas secundárias (33,7%). Já os ex-liceus e os “colégio, externatos, escolas internacionais e institutos” particulares, apresentam um perfil de público menos vulnerável às reprovações (28,4% e 19,5%); uma menor presença de famílias pouco escolarizadas (49,5% e 53,1%) e das classes populares (29,4% e 26,2%). As ex-escolas técnicas, por sua vez, parecem ter um padrão de recrutamento social menos “polarizado”, mais heterogéneo, mas evidenciando-se o “lastro” da orientação “técnico-profissional”. Excetuando as escolas profissionais, é nesse conjunto que se encontra a proporção média mais elevada de alunos em cursos profissionalmente qualificantes (31,3%).

Apesar da tipologia anterior oferecer já alguns indícios quanto aos princípios de diferenciação internos à rede escolar de ensino secundário, não permite perceber qual a “intensidade” dessas divisões e se essas se constituem como “fraturas” prenunciadas. Realizou-se então uma *Análise de Clusters*¹¹⁹ para dar conta das dinâmicas de recrutamento social e escolar dos estabelecimentos de

¹¹⁷ Segundo os dados apurados por Grácio (1986), existiriam em 1975, 153 liceus e em 1976, 183 estabelecimentos com ensino técnico.

¹¹⁸ Encontraram-se várias escolas que embora em edifícios do pós-década de 70 a sua génese institucional é anterior. À mudança de espaço deverá ter muitas vezes correspondido uma mudança institucional. Ainda assim, considerámo-los como tendo na sua génese o ensino liceal ou técnico.

¹¹⁹ A análise de *clusters* seguiu um método misto, no SPSS o *Two Step Cluster Analysis*, o mais adequado para bases de dados de grande dimensão. Incluímos nessa análise as seguintes variáveis quantitativas (standardizadas) de caracterização social dos estabelecimentos escolares: percentagem de alunos inquiridos pertencentes às classes populares (empregados executantes e operários), peso das famílias pouco escolarizadas (3º ciclo ou

ensino, mobilizando um conjunto de variáveis relativas à origem socioprofissional do aluno, perfil de habilitações dos pais e vulnerabilidade à reprovação do estudante (Quadro 8.3).

Quadro 8.3 – Características do recrutamento social e escolar segundo *clusters* dos estabelecimentos de ensino

		C1 (117)	C2 (37)	C3 (56)	Total (210)
% Origens socioprof. (EE+O)	Média	36,0	35,9	20,2*	31,8
	Max.	64,3	57,1	34,2	64,3
	Min.	11,9	7,3	0,0	0,0
	Std. Dev.	8,4	11,9	8,1	11,4
% Origens socioeduc. ≤ 3ºCEB	Média	65,1	64,1	36,7*	57,3
	Max.	93,0	90,2	57,6	93,0
	Min.	41,3	32,1	0,0	0,0
	Std. Dev.	13,2	16,4	12,9	18,5
% Origens socioeduc. ESUP	Média	14,5	13,5	36,5*	20,2
	Max.	29,1	35,7	95,6	95,6
	Min.	3,2	0,8	17,6	0,8
	Std. Dev.	6,6	9,2	16,6	14,4
% Alunos com reprovações	Média	32,0*	66,1*	22,0*	35,3
	Max.	49,7	89,0	35,8	89,0
	Min.	13,8	49,0	4,1	4,1
	Std. Dev.	8,5	10,3	8,3	17,3
Média das classificações no final do 9º	Média	3,38*	3,17*	3,57*	3,39
	Max.	3,66	3,32	4,30	4,30
	Min.	3,07	3,02	3,27	3,02
	Std. Dev.	0,11	0,09	0,18	0,18
% Alunos em CPQ	Média	29,2*	83,8*	15,7*	35,2
	Max.	100,0	100,0	100,0	100,0
	Min.	0,0	29,9	0,0	0,0
	Std. Dev.	15,6	25,0	15,5	29,1

Nota : Valores a negrito para diferenças de médias (*Kruskall-Wallis*) estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$); (*) nos grupos com diferenças de médias (*Games-Howell e Dunnett C*) estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$);

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE)*.

menos) e muito escolarizadas (ensino superior); percentagem de inquiridos que já sofreram reprovações e reprovações múltiplas. A solução final de 3 *clusters* foi definida automaticamente, isto é, sem que fosse necessária uma definição prévia do número de *clusters*. A qualidade estatística dessa solução é “média” (0,5) e foi medida através da “*silhouette measure of cohesion and separation*” automaticamente disponibilizada pelo SPSS.

Essa análise permitiu distinguir três perfis de recrutamento social e escolar dos estabelecimentos de ensino. O primeiro segmento é aquele que apresenta maior dimensão (compreende 55,7% dos estabelecimentos em análise) e que, em termos da composição social e escolar dos inquiridos, tem um perfil menos polarizado. O segundo *cluster*, o menos volumoso (17,6%), agrega escolas que parecem concentrar situações de menor sucesso escolar (escolas que em média têm 66% de inquiridos com reprovações), sendo a composição social dos estabelecimentos semelhante àquela das escolas do *cluster* anterior, isto é, aquilo que principalmente as distingue é o perfil académico dos estudantes. O terceiro *cluster*, que representa cerca de um quarto das escolas analisadas (26,7%), congrega escolas que parecem revelar dinâmicas de recrutamento mais seletivas. Face aos restantes segmentos, é aquele onde tendencialmente se situam os estabelecimentos com menor proporção de inquiridos das classes menos favorecidas (em média 20,2%) e de famílias menos escolarizadas (em média 36,7%) e, por outro lado, onde os alunos tendem a apresentar classificações mais elevadas (em média 3,57) e menor vulnerabilidade à reprovação (22%). Importa dizer que no PISA 2009 (OCDE, 2010b:92) é realizada uma análise semelhante chegando-se também a três perfis de recrutamento social e com características semelhantes às aquelas que aqui apresentámos: escolas desprivilegiadas (*disadvantaged schools*), que abrangem perto de 30% dos inquiridos portugueses do PISA 2009; escolas privilegiadas, frequentadas também por perto de 30% desses estudantes; e escolas heterogéneas, frequentadas pelos restantes alunos.

Aquele que parece ser o perfil mais frequente é o dos estabelecimentos que se caracterizam por um recrutamento socialmente heterogéneo. Contudo, se juntarmos os dois segmentos de escolas de recrutamento seletivo (pelo “topo” e pela “base”), reunimos perto de metade dos estabelecimentos escolares. Estes resultados apontam para uma rede estratificada em que pesam dinâmicas de exclusão socioterritorial, mas sobretudo, os processos de fechamento que parecem resultar, principalmente, das estratégias de fechamento das classes médias. Mas é claro que esses padrões não se devem somente às classes médias e altas de hoje e daqui. Os ex-liceus e ex-escolas técnicas, por exemplo, surgem em localizações socioterritoriais que foram ganhando ou já tinham “centralidade” socioeconómica, por oposição aos territórios “periféricos”.

Interessa analisar ainda, de forma breve, a relação entre as origens socioinstitucionais dos estabelecimentos e os *clusters* escolares apresentados anteriormente (Quadro 8.4). Entre as novas escolas secundárias públicas encontramos uma larga maioria de estabelecimentos social e escolarmente heterogéneos (73,4% dessas escolas enquadram-se no *cluster* 1). Embora menos, esse é o perfil de recrutamento maioritário de quase todas as origens socioinstitucionais, exceto em duas: escolas profissionais (0%) e ex-liceus (44,1%). As primeiras correspondem a espaços que tendem a concentrar jovens com trajetos mais marcados pelo insucesso escolar (a totalidade das escolas profissionais é constituída por estabelecimentos do *cluster* 2). No caso das escolas ex-liceu, perto de metade dos estabelecimentos caracteriza-se por um perfil de recrutamento social e escolarmente mais seletivo (47,1% dos estabelecimentos enquadram-se no *cluster* 2), um peso maior do que o encontrado

entre os “colégios, externatos, escolas internacionais e institutos” (40%), algo que deve ser lido com cautela dado o carácter internamente heterógeno dessa categoria socioinstitucional.

O mapeamento que aqui se realizou tem um carácter exploratório e deverá ser aprofundado em estudos posteriores, mas ainda assim, os dados vão ao encontro daquilo que se sabe serem algumas tendências de segmentação e desigualdade da rede escolar. As fragilidades desta análise são várias, pelo que é, sem dúvida, um mapeamento a testar, colocado como hipótese e que exige desenvolvimento em pesquisas futuras.

Quadro 8.4 – Origem socioinstitucional das escolas segundo *clusters* dos estabelecimentos de ensino

		C1	C2	C3	Total
Origem socioinstitucional	Novas escolas secundárias públicas	73,4	7,8	18,8	100,0
	Ex-liceus	44,1	8,8	47,1	100,0
	Ex-escolas técnicas	60,5	9,3	30,2	100,0
	Colégios, externatos, escolas internacionais e institutos	60,0	0,0	40,0	100,0
	Escolas profissionais	0,0	100,0	0,0	100,0
	Outras	0,0	100,0	0,0	100,0
	Total	53,9	19,4	26,7	100,0

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE)*.

9. TRAJETOS DE CONTRATENDÊNCIA À ENTRADA DO SECUNDÁRIO

Uma exploração extensiva

Um dos objetivos principais da presente pesquisa prendia-se com a análise específica do que temos vindo a designar como trajetos de contratendência, designação que utilizamos seguindo a proposta que a equipa de Costa e Lopes (2008, 2010 e 2011; Lopes, 2013; Costa, Lopes e Caetano, 2014; Couto *et al.*, 2014) têm vindo a desenvolver. Para isso, mobilizámos algumas técnicas de observação intensivas, cujos resultados apresentamos no capítulo seguinte, e técnicas de análise estatística cujos resultados apresentamos aqui.

Nos capítulos dedicados à discussão das “teorias da reprodução” (ver capítulo 2) e à análise longitudinal das dinâmicas de acesso, orientação e sucesso escolares no sistema educativo português (ver capítulos 6 e 7) demos conta de alguns dos mecanismos macroestruturais que contribuem para a construção desses trajetos e que não deixam de se evidenciar também na análise que aqui propomos. Vimos também, embora de forma indireta, como as lógicas de recrutamento local escolar podem intensificar ou esbater as desigualdades sociais na escola (ver capítulo 8). Sabe-se hoje que os estudantes das classes populares têm maior probabilidade de fazer trajetos escolares mais integrados, isto é, de certa forma de contratendência, em estabelecimentos de ensino socialmente heterogêneos (entre outros, van Zanten, 1996; Duru-Bellat e Mingat, 1997; Duru-Bellat, 2002; OCDE, 2010b).

No presente ponto exploramos, por sua vez, as especificidades e diversidade de trajetos nas classes menos favorecidas. Pretende-se saber, por exemplo, qual a expressão dos trajetos de contratendência no ensino secundário (mais especificamente no 10º ano) e nas classes populares em particular. Mobilizámos a esse propósito, dando continuidade à análise dos capítulos anteriores, alguns estudos relativos ao PISA e os dados recolhidos pelo OTES/GEPE junto dos estudantes do 10º ano ou equivalente no ano letivo de 2007/08. Como veremos, essa exploração permitiu-nos também delimitar outros perfis de trajeto escolar segundos as origens socioprofissionais dos estudantes.

Várias das pesquisas sobre trajetos de contratendência, discutidas anteriormente (principalmente no capítulo 3), dão especial atenção à dimensão familiar na explicação daqueles trajetos, sublinhando as especificidades das origens sociais dessas famílias e jovens e as estratégias e estilos educativos familiares (entre outros, Clark, 1983; Zeroulou, 1985 e 1988; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Melhuish *et al.*, 2008; Teixeira, 2010; Évora, 2013). Procurámos no presente ponto encontrar evidências daquela perspetiva. Para além disso (e indo ao encontro da discussão teórica no capítulo 4), pretende-se fazer uma primeira aproximação estatística à “experiência” e projetos escolares desses jovens, análise que será continuada, com maior profundidade, no ponto seguinte.

9.1. Contextualização internacional e nacional

Against the Odds: Disadvantage Students Who Succeed in School (OCDE, 2011) é uma análise recente dos dados PISA 2006 que se debruça especialmente sobre a literacia científica daquilo a que chamam “alunos resilientes”¹²⁰, isto é, alunos que estão entre os que atingem níveis mais elevados de proficiência e que, do ponto de vista das origens socioeconómicas, estão entre os mais desfavorecidos. Num relatório anterior, tendo por base os resultados na prova de literacia a leitura de 2009 (OCDE, 2010b), tinha sido já realizada uma primeira incursão neste tema, embora a forma de cálculo do indicador não seja a mesma¹²¹. No conjunto dos alunos da OCDE, 7,7% correspondiam a estudantes “resilientes” no que diz respeito a literacia em leitura, sendo que no conjunto dos estudantes com origens sociais mais desfavorecidas correspondiam a 30,8% (OCDE, 2010b) (Quadro 9.1). Quanto ao domínio da literacia científica, e embora a forma de cálculo fosse ligeiramente diferente, a proporção de estudantes “resilientes” é mais elevada, correspondendo a 13,7% do conjunto global dos estudantes inquiridos pelo PISA 2006 e a 39,2% dos alunos da OCDE com origens menos favorecidas (OCDE, 2011).

No que diz respeito às situações de “resiliência”, o sistema educativo português parece encontrar-se numa posição bastante favorável, em ambas as inquirições PISA, mostrando uma proporção destes casos superior à média da OCDE, tal como acontece aliás com o sistema educativo espanhol. No PISA 2009, o peso dos estudantes “resilientes” no total dos alunos portugueses inquiridos era de 9,8% e de 39,2% entre os estudantes com origens menos favorecidas. No caso da literacia científica, no PISA 2006, a proporção era de 15,4% e 46,1% respetivamente.

¹²⁰ São considerados “resilientes” os alunos que, embora estando entre aqueles com origens mais desfavorecidas no seu país obtêm resultados acima do esperado, estão entre os alunos que revelam níveis de desempenho em literacia mais elevados no seu país ou na OCDE. Para uma breve incursão no debate sobre o conceito de “resiliência”, ver o capítulo 1.

¹²¹ No estudo *Against the Odds: Disadvantage Students Who Succeed in School* (OCDE, 2011) são utilizadas duas formas de operacionalização dos casos de resiliência no PISA 2006. Em ambas consideram-se os alunos que no seu país se encontram no tertil menos elevado do índice ESCS. Contudo, uma orienta-se para a comparação internacional, seleccionando aqueles alunos que nos resultados globais da OCDE se encontram no tertil mais elevado do índice de proficiência; a outra forma ajusta-se melhor à compração intra-nacional e considera os alunos no tertil mais elevado de proficiência no conjunto do seu país. No caso do estudo sobre o PISA 2009, a medida privilegiada é o quartil e não o tertil e o indicador orienta-se mais para a comparação internacional. Assim, são classificados como resilientes os alunos no quartil menos elevado do índice ESCS do seu país e que, simultaneamente, no conjunto dos alunos da OCDE, se encontram no quartil mais elevado dos índices de proficiência (OCDE, 2010b:13).

Quadro 9.1 – Percentagem de estudantes “resilientes”* na globalidade de inquiridos e entre os estudantes com origens mais desfavorecidas nas provas PISA de literacia científica (2006) e a leitura (2009)

	CIÊNCIAS (2006)		LEITURA (2009)	
	% “resilientes” globalidade dos alunos	% “resilientes” entre os alunos com origens mais desfavorecidas	% “resilientes” na globalidade dos alunos	% “resilientes” entre os alunos com origens mais desfavorecidas
Austrália	15,5	46,6	7,7	30,8
Áustria	12,7	38,1	4,9	19,6
Bélgica	12,4	37,2	7,6	30,4
Canadá	17,1	51,2	9,8	39,2
Rep. Checa	13,3	39,9	5,3	21,2
Dinamarca	10,6	31,9	6	24
Finlândia	22,2	66,6	11,4	45,6
França	10,9	32,6	7,6	30,4
Alemanha	12,6	37,8	5,7	22,8
Grécia	10,5	31,5	6,9	27,6
Hungria	12,7	38,1	6,4	25,6
Islândia	9,4	28,1	7,4	29,6
Irlanda	14,4	43,2	7,4	29,6
Itália	11,0	32,9	8	32
Japão	17,6	52,8	10,5	42
Coreia	17,7	53,2	14	56
Luxemburgo	9,7	29,2	5,1	20,4
México	7,7	23,2	7,3	29,2
Holanda	14,8	44,3	8	32
Nova Zelândia	15,2	45,5	9,2	36,8
Noruega	8,9	26,8	6,5	26
Polónia	14,1	42,3	9,2	36,8
Portugal	15,4	46,1	9,8	39,2
Eslováquia	10,8	32,5	5,3	21,2
Espanha	14,7	44,1	9	36
Suécia	12,1	36,2	6,4	25,6
Suíça	13,6	40,7	7,9	31,6
Turquia	11,1	33,4	10,5	42
Reino Unido	13,5	40,6	6	24
Estados Unidos	9,9	29,8	7,2	28,8
<i>Média OCDE</i>	13,07	39,2	7,7	30,8

Nota: * No presente quadro é utilizado o indicador de “resiliência” construído para a comparação internacional, isto é, refere-se aos estudantes que estando no tercil mais baixo do índice ESCS no seu país, estão no tercil mais elevado de nível de proficiência no conjunto da OCDE.

Fonte: OCDE (2011:24 e 88; 2010b: 63 e 169).

Não deixa de ser, de certa forma, surpreendente que o sistema educativo português obtenha resultados semelhantes, por exemplo, aos do sistema educativo finlandês que há muito se destaca a nível da OCDE pela maior equidade social, mas e como refere Carvalho *et al.* (2011 e 2012) estes resultados poderão ser o efeito da melhoria que nos últimos anos o sistema educativo português tem vindo a revelar nas rondas PISA, designadamente no PISA 2009. Por um lado, parece ter ocorrido uma marcada melhoria dos níveis médios de proficiência dos alunos. Por outro, essa posição favorável parece ter-se devido sobretudo a uma melhoria dos níveis de proficiência dos alunos com origens socioeconómicas mais desfavorecidas, portanto, parece estar relacionado com o estreitamento do “gap” entre alunos com origens sociais mais e menos favorecidas.

Carvalho *et al.* (2012) analisam os casos de “resilientes” no sistema educativo português comparando os dados das inquirições PISA de 2000 e 2009 e mobilizando para esse efeito o indicador de “resiliência” mais propício à análise intra-nacional¹²² do que aquele utilizado no Quadro 9.1. Segundo essa pesquisa, em 2000 e 2009, cerca de 6% dos alunos portugueses com estatuto socioeconómico e cultural situado no tertil mais baixo correspondem a casos de “resilientes” e 15% a casos de muito reduzida proficiência. Mais adiante continuaremos a explorar as conclusões das análises do PISA, mas interessa agora passar aos dados OTES/GEPE, no sentido de perceber se aí se conseguiria também sinalizar e analisar casos que, para além de outros perfis de trajetos, pudessem ser classificados como trajetos de contratendência ascendente. Contudo, na delimitação desses diferentes trajetos seguiu-se uma estratégia de operacionalização distinta daquela mobilizada nas análises do PISA.

Realizou-se uma análise de *clusters* a partir de informação relativa às origens socioprofissionais e desempenho escolar dos estudantes inquiridos e chegou-se a 8 perfis de trajeto escolar segundo as origens sociais dos estudantes¹²³ (Quadro 9.2). Esse resultado é em si relevante

¹²² Carvalho *et al.* (2012) classificam como alunos “resilientes”, aqueles que apesar de terem origens sociais desfavorecidas atingem scores de literacia em leitura (PISA 2000 e 2009) muito elevados, mais concretamente, a categoria recobre os alunos no tertil mais baixo do ponto de vista do estatuto socioeconómico e cultural do seu país e, simultaneamente, no tertil mais elevado do desempenho em leitura, também no seu país.

¹²³ Para a sinalização dos trajetos de contratendência na base de dados OTES/GEPE optou-se por, ao invés de definir *à priori* os limites destes, observar se esses “emergiam” como um padrão efectivo, isto é, como um *cluster*. Para esse efeito, utilizou-se o método *Two Step Cluster* disponível no programa SPSS, em detrimento, por exemplo, do *K-Means Cluster* ou do *Hierarchical Clusters Analysis*. Esta escolha deveu-se à grande dimensão da base de dados e ao facto de as variáveis em análise serem na sua maioria de tipo qualitativo (Carvalho, Ávila e Ramos, 2007; Maroco, (2007), Hair e Black (2000). O número de *clusters* obtido foi definido automaticamente, isto é, não foram definidos *à priori* pela investigadora. Tivemos em conta na análise de *clusters* os dados relativos à origem socioprofissional e desempenho escolar dos estudantes inquiridos. A operacionalização das origens socioprofissionais baseou-se na proposta de Almeida, Costa e Machado (1988), Costa (1999) e Machado *et al.* (2003): a tipologia ACM. Contudo a variável origem socioprofissional, entrou para a análise de *clusters* num formato dicotomizado - “classes médias e altas” (“Empresários, Dirigentes e

pois, para além daqueles que são os perfis-tipo mais expectáveis - trajetos de marcada exclusão escolar nas classes populares e os trajetos de distinção escolar dos jovens das classes mais favorecidas - encontramos múltiplas situações que interessa conhecer antes de avançarmos para uma análise mais aprofundada dos trajetos de contratendência.

Quadro 9.2 – Perfis de trajeto escolar segundo a origem socioprofissional

Origem Socioprofissional	Reprovações	Média	Perfil de Trajeto	N	% (Total)	% (Classe respetiva)
Classes Médias e Altas (EDL+PTE+TI)	0	≥ 4	<i>Distinção Escolar</i>	7989	29,8	44,4
	0	≤ 3	<i>Integração Parcial</i>	4837	18,1	26,9
	≥ 1	≤ 3	<i>Contratendência Descendente</i>	4113	15,4	22,8
	≥ 1	≥ 4	<i>Reorientação Escolar</i>	1064	4,0	5,9
Classes Populares (EE+O)	≥ 1	≤ 3	<i>Exclusão Escolar</i>	2906	10,9	33,1
	0	≤ 3	<i>Integração Parcial</i>	2913	10,9	33,2
	0	≥ 4	<i>Contratendência Ascendente</i>	2370	8,9	27,1
	≥ 1	≥ 4	<i>Reorientação Escolar</i>	582	2,2	6,6
Total				26774	100,0	-

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE).*

Aqueles que designámos como *trajetos de distinção escolar* das classes médias e altas são os mais frequentes no conjunto geral dos inquiridos (29,8%) e quando olhamos para o peso desses trajetos nas respetivas classes de origem observamos que aí são maioritários (44,4%). Caracterizam-se por classificações no final do 9º ano iguais ou superiores ao nível 4 e também por nunca terem sofrido reprovações. Poderão, em termos aproximativos, corresponder aos “herdeiros”¹²⁴ ou, utilizando a proposta de Dubet e Martuccelli (1996), aos “verdadeiros alunos”, isto é, jovens que se orientam, e que têm os meios externos e interiorizados para desenvolver projetos mais em sintonia com os requisitos escolares. Como diria Mateus (2002), projetos sucessores ou Vieira, Pappámikail e Nunes (2012), “carreiras focadas”. Como se poderá ver no Anexo 10, do ponto de vista dos trajetos escolares,

Profissionais Liberais”, “Profissionais Técnicos e de Enquadramento”, “Trabalhadores Independentes”) e “classes populares” (“Empregados Executantes” e “Operários”). No que diz respeito à operacionalização do desempenho escolar, utilizaram-se as variáveis “existência ou não de reprovações ao longo do trajeto escolar” e “média das classificações no final do 9º ano” - “ ≤ 3 ” e “ ≥ 4 ” - calculada a partir das classificações finais a disciplinas nos domínios da Matemática, das Ciências Físico-Químicas, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Como seria de esperar, muitos dos inquiridos não responderam a todas as questões que subjazem aos indicadores mobilizados para a análise de *clusters*, pelo que houve uma quebra importante na dimensão da “amostra” inicial, passando-se para cerca de metade, de 46 mil inquiridos para 27 mil. Esta questão deve alertar para o potencial efeito de enviesamento deste “recorte”, pois pode-se esperar que as situações mais complexas do ponto de vista socioeconómico e escolar tenham maior probabilidade de ter ficado fora da análise.

¹²⁴ Vale a pena dizer que a utilização da expressão “herdeiro” poderá ser neste caso abusiva, já que a categoria “classes médias e altas” compreende trabalhadores independentes de diversa ordem e empresários que, como se sabe, tendem em Portugal a ser pequenos empresários e pouco qualificados.

a grande maioria destes alunos segue as vias gerais do ensino secundário, o curso de ciências e tecnologias e pretende prosseguir estudos no ensino superior.

Por sua vez, aqueles que classificámos como *trajetos de exclusão escolar* das classes populares, representam 10,9% do total de inquiridos, mas quando analisamos apenas as classes menos favorecidas, passam a um terço (33,1%). Esse perfil corresponde, em parte, aos “alunos em fila de espera” de Dubet e Martuccelli (1996) que vivem a experiência escolar com um sentimento de profunda alienação, ou mesmo de conflito. Abrantes (2003) associa a este tipo de situações não só casos de integração (transitória) profunda no universo juvenil, por via das sociabilidades, do consumo e lazer, mas também casos em que o insucesso escolar e o desfavorecimento socioeconómico se combinam com a “desvalorização” da escola no universo juvenil. Mateus (2002) mostra como estas situações tendem a estar associadas àquilo a que chamou “projetos difusos” e “projetos estacionários”, em que os primeiros se alicerçam em conceções utópicas e pouco informadas dos desafios reais que irão encontrar e os segundos parecem mais “resignados” a destinos de classe equivalentes aos dos seus familiares.

Os trajetos que designámos *de contratendência ascendente e descendente*, designações utilizadas na pesquisa da equipa de Costa e Lopes (2008, 2010 e 2011) contrastam com os anteriormente referidos. Os primeiros referem-se a jovens de classes menos favorecidas em trajetos aparentemente de marcado sucesso escolar, não tendo sofrido reprovações ao longo do seu percurso e tendo obtido no final do 9º ano classificações elevadas. Embora no conjunto total dos inquiridos sejam trajetos escolares com um peso reduzido (8,9%), quando olhamos exclusivamente para os jovens das classes populares, representam cerca de um quarto dessa população (27%). Os jovens nesses trajetos aproximar-se-ão talvez daquilo que Dubet e Martuccelli (1996) denominam “novos alunos”, isto é, estudantes de meios socialmente desfavorecidos, mas que se orientam para a obtenção de qualificações elevadas e, como veremos, para os cursos gerais no ensino secundário e, no futuro, para o prosseguimento de estudos no ensino superior. Os segundos, *os trajetos de contratendência descendente* (15,4%), remetem para estudantes das classes médias e altas que estiveram bem mais vulneráveis ao insucesso escolar do que seria expectável tendo em conta as suas origens sociais, revelando reprovações no seu percurso e classificações no final do 9º ano iguais ou inferiores ao nível 3 (ver Anexo 11 para uma caracterização mais pormenorizada). Olhando só para o conjunto total de jovens das classes médias e altas, que permite ultrapassar o enviesamento do recrutamento, os trajetos de contratendência descendente não têm uma dimensão desprezável (22,8%), está aliás entre os perfis com maior peso, o que não deixa de ser surpreendente.

Os *trajetos de integração parcial das classes mais favorecidas* (18,1% do total de inquiridos e 26,9% dos estudantes dessas classes sociais) caracterizam-se pela ausência de reprovações ao longo do percurso escolar e por classificações que tendem a cingir-se ao nível 3 ou menos no final do 9º ano. Esses percursos também não vão propriamente ao encontro daquilo que seria expectável dadas as suas origens sociais. Poderão tratar-se de casos de jovens das classes médias e altas que, embora não

estando em situações de insucesso escolar, revelam como refere Abrantes (2003), uma relação mais distanciada com a cultura escolar, os “bons alunos” de que nos falam Dubet e Martuccelli (1996) por oposição aos “verdadeiros alunos”.

Os *trajetos de integração parcial das classes populares* (10,9% na globalidade dos inquiridos) apresentam características académicas semelhantes às do perfil anterior, não revelam reprovações ao longo do seu trajeto, mas as classificações escolares parecem não ser muito elevadas. Este tipo de trajeto (33,2%), assim como o de *exclusão escolar* (33,1%) são os numericamente mais expressivos entre os estudantes das classes populares.

Os trajetos que considerámos de *reorientação escolar das classes médias e altas* (4% do total de inquiridos) e de *reorientação escolar das classes populares* (2,2%) têm uma expressão minoritária, e a relação entre reprovações e classificações é menos linear. Embora se trate muitas vezes de percursos com múltiplas reprovações, no final do 9º ano registam classificações elevadas. Seria necessária uma pesquisa mais aprofundada para perceber ao certo se essa reorientação do percurso está associada ao que se pode chamar, na linha da pesquisa ETES (Costa e Lopes, 2008; Costa, Lopes e Caetano, 2014; Caetano *et al.*, 2014) “percursos com inflexões”, isto é, percursos marcados por fases, de certa forma descontínuos, com reorientações nas vias escolares (cursos e estabelecimentos), mudanças na forma como os estudantes se relacionam com o investimento escolar e mudanças decorrentes de episódios marcantes.

De entre outros perfis, os “itinerários erráticos” e os “itinerários exploratórios”, definidos por Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) numa pesquisa sobre os percursos escolares de jovens do ensino secundário (10º e 12º anos), são particularmente interessantes para pensar os trajetos de reorientação encontrados na nossa pesquisa, pois têm também subjacente a reorientação vocacional do percurso escolar. Nesse trabalho, os percursos escolares são olhados pela ótica dos processos de individuação, entendidos como processos interiores de construção de uma biografia singular, própria. Esses processos de distanciamento simbólico de “si mesmo”, assim como o “desejo” de se constituírem como protagonistas do seu percurso, são também aspetos particularmente visados pela socialização escolar. Vieira, Pappámikail e Nunes (2012) constroem uma tipologia de percursos escolares a partir, por um lado, das inserções ou “escolhas” e resultados escolares (dimensão institucional) e, por outro, as temporalidades que atravessam o percurso escolar dos sujeitos: o ritmo institucional (“tempo padrão, lógica linear e cumulativa”) e o ritmo biográfico (“exploratório, ritmo individualizado”). Na perspetiva destas autoras, a referida reorientação do trajeto implica um corte com o tempo institucional e a dominância da temporalidade biográfica. Mas, enquanto no caso das reorientações escolares das classes médias e altas tratar-se-ia de uma mudança decorrente de uma orientação “expressiva”, parte da autoconstrução biográfica e com um leque de escolhas mais alargado, no segundo caso, o das reorientações escolares das classes populares, tenderiam a pesar as experiências do insucesso escolar e a restrição nas “escolhas” escolares.

9.2. Resultados, orientações e projetos escolares

Para aprofundar a análise dos trajetos de contratendência, procurámos comparar com maior detalhe os resultados e orientações escolares caracterizadoras dos vários trajetos-tipo encontrados nas classes populares (Quadro 9.3)¹²⁵. Os *trajetos de contratendência de sentido ascendente* remetem para percursos de elevado sucesso académico, quer do ponto de vista da ausência de reprovações, quer no que diz respeito às classificações finais do 9º ano que se situam no “nível 4” ou acima. Trata-se de trajetos que se orientam esmagadoramente para o ensino público (79,2%), para os “cursos científico-humanísticos” (84,5%) e, de entre esses, para o curso de “ciências e tecnologias” (74,1%). São também aqueles que mais assinalam que a sua frequência do ensino secundário se deve ao desejo de prosseguir para o ensino superior (54,4% face ao valor global de 30,6%), designadamente, o universitário (86,2%). Apesar de poderem assemelhar-se, do ponto de vista dos trajetos escolares, ao tipo de inserção e integração dos jovens das classes mais favorecidas, é preciso recordar que, por um lado, as desigualdades de trajetos escolares se tecem também a um nível menos visível, nas diferenças sociais de prestígio dos estabelecimentos de ensino que frequentam, por exemplo. Por outro, seria necessário observar se a aparente semelhança nos resultados e orientações se manteriam ao longo do ensino secundário e, posteriormente, no ensino superior.

Os *trajetos de integração parcial* e de *exclusão escolar* distinguem-se pelo grau de vulnerabilidade às reprovações, mas também pelo tipo de orientações e projetos escolares. Embora ambos passem, maioritariamente, por estabelecimentos de ensino público (72,7% e 64,1%), os *trajetos de integração parcial* orientam-se em boa medida para os cursos científico-humanísticos (61,7%), repartindo-se pelo curso de “ciências e tecnologias” (54,5%) e de “línguas e humanidades” (32,1%). A inserção nas vias profissionalmente qualificantes¹²⁶ não deixa de ser expressiva (38,3%), mas essa é consideravelmente superior entre os *trajetos de exclusão escolar* (71,7%). Os primeiros tendem mais a revelar projetos de escolarização pós-secundária (59,4% face a 35,4%).

Em todos os perfis analisados as razões “instrumentais” são as mais assinaladas na justificação do ingresso no ensino secundário, seja uma instrumentalidade orientada para o ingresso no mercado de trabalho, seja como via de acesso ao ensino superior. O “gostar de aprender” surge como uma razão residual em qualquer um dos perfis escolares das classes populares (e também entre as classes médias e altas como se pode ver no Anexo 10).

¹²⁵ No presente ponto debruçamo-nos apenas sobre os trajetos escolares dos inquiridos com origem social nas classes populares (8771 casos). No anexo 10 pode-se encontrar alguma informação adicional sobre a caracterização dos perfis escolares das classes médias e altas.

¹²⁶ Não se apresenta aqui uma análise desagregada das modalidades de ensino e formação profissionalmente qualificantes, visto na esmagadora maioria dos casos se tratarem de cursos profissionais.

Quadro 9.3 – Características do sucesso, das orientações e projetos escolares futuros à entrada do ensino secundário (%)

		Trajeto de Exclusão Escolar	Trajeto de Inclusão Parcial	Trajeto de Contratendência Ascendente	Trajeto de Reorientação	Total
Tipo de Ensino	Público	64,1	72,7	79,2	57,0	70,6
	Privado	35,9	27,3	20,8	43,0	29,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
*Tipo de Certific. Actual	CCH	28,3	61,7	84,5	22,3	54,2
	CPQ	71,7	38,3	15,5	77,7	45,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Modalidade de ensino no E. Básico	Regular	90,2	99,9	99,8	64,4	94,3
	CEF	8,6	0,1	-	34,4	5,2
	Outros	1,1	0,1	0,2	1,2	0,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
**Curso dos CCH	AV	10,4	8,0	3,8	9,3	6,7
	CT	40,4	54,5	74,1	55,8	60,4
	CS	5,4	5,3	6,7	7,0	6,0
	LH	43,8	32,1	15,4	27,9	26,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Reprov.	0	-	100,0	100,0	-	60,2
	1	58,8	-	-	50,2	22,8
	≥ 2	41,2	-	-	49,8	17,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Média final 9º ano	≤ 2	0,7	0,3	-	-	0,3
	3	99,3	99,7	-	-	66,0
	≥ 4	-	-	100,0	100,0	33,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Principal motivo para o prosseguimento de estudos no ensino secundário	O ensino secundário dá melhores possibilidades de trabalho	69,8	63,0	40,8	65,6	59,5
	A minha família quis que eu continuasse a estudar	4,4	2,3	0,8	4,1	2,7
	Gosto de aprender	2,9	2,2	2,3	5,2	2,7
	Quero ir para o ensino superior	15,5	28,8	54,4	18,7	30,6
	Não consegui emprego	0,5	0,1	0,1	0,5	0,3
	Nenhum motivo em especial	5,4	3,0	1,3	3,6	3,4
	Outras razões	1,5	0,5	0,3	2,2	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Intenções de Prosseguimento de Estudos	Penso sair antes de acabar o 12º ano	4,2	1,8	0,5	3,8	2,4
	Penso fazer o 12º ano ou equivalente e deixar de estudar	42,3	22,4	5,6	34,8	25,3
	Penso fazer o 12º ano ou equivalente e continuar a estudar	35,4	59,4	87,0	44,8	57,9
	Não sei	18,1	16,4	6,9	16,7	14,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Formação Pretendida no Pós-Secundário	CEF Tipo 7	2,5	0,8	0,3	2,3	1,0
	CET	3,7	3,6	1,6	5,4	2,9
	C. do Sistema de Aprendizagem	1,1	0,3	0,2	1,2	0,5
	C. de Qualificação e Reconversão Prof.	2,8	1,0	0,4	2,3	1,2
	Curso superior na universidade	66,3	74,5	86,2	69,2	77,3
	Curso superior no politécnico	7,8	5,0	3,2	6,9	4,9
	Não sabe	15,8	14,7	8,0	12,7	12,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota 1: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

Legenda: *Tipo de Certificação – CCH (Cursos Científico-Humanísticos); CPQ (Cursos Profissionalmente Qualificantes) / **Cursos dos CCH – AV (Artes Visuais); CT (Ciências e Tecnologias); CS (Ciências Socioeconómicas); LH (Línguas e Humanidades).

Fonte: Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE).

Os *trajetos de reorientação* caracterizam-se pela experiência de reprovações, ligeiramente mais até do que nos *trajetos de exclusão escolar*, visto as situações de reprovação múltipla apresentarem um peso maior (49,8% face a 41,2%). Também em ambos os casos, predominam no ensino secundário as inserções no ensino profissionalmente qualificante (77,7% e 71,7%, respetivamente), assim como são os trajetos onde se observa uma maior frequência de escolas privadas no ensino secundário (43% e 35,9%) (algo que deve ser lido tendo em conta que boa parte delas serão escolas profissionais privadas). Aquilo que nesta análise os distingue prende-se, essencialmente com o facto de nos *trajetos de reorientação* as classificações obtidas no final do 9º ano serem mais elevadas. É interessante constatar que, do ponto de vista das classificações, esses trajetos são os que aparentemente mais se assemelham aos *trajetos de contratendência ascendente*. Contudo, é preciso notar que uma parte importante desses jovens (34,4%) frequentou a modalidade CEF no ensino básico, quando nos restantes perfis essas inserções são raras. Isso significa que muitos desses jovens estiveram no passado, e estão hoje, em modalidades de ensino e formação “alternativas” ao ensino “regular”. Trata-se de vias de relegação ou vias de inflexão de uma relação inicialmente pouco positiva com a escola?

O estudo *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School* (OCDE, 2011) defende que, em geral, quer na OCDE quer em Portugal, os estudantes resilientes, face aos alunos com origens sociais semelhantes mas com níveis baixos de literacia científica, tendem a: revelar maior interesse e motivação na aprendizagem das ciências; a sentir-se mais capazes de dar conta de questões nessa área de conhecimento e mais preparados para carreiras profissionais nesse ramo; a participar mais em atividades extraescolares na área das ciências; a frequentar cursos dessa área de conhecimento e a despender na escola um maior número de horas de estudo nessa área¹²⁷. Carvalho *et al.* (2011), analisando os casos de alunos “resilientes” inquiridos nos PISA 2000 e 2009 (literacia em leitura), salientam a importância das estratégias de estudo. Os estudantes “resilientes” distinguem-se dos alunos da mesma condição socioeconómica por revelarem maior prazer na leitura e a utilização mais frequente de estratégias de controlo (monitorização dos resultados das suas estratégias de aprendizagem) e estratégias de elaboração, isto é, procuram articular as aprendizagens escolares com

¹²⁷ No que diz respeito à transposição desses resultados para medidas de política educativa, é sublinhado no relatório OCDE (2011) que é necessário acautelar que algumas medidas mais óbvias (estratégias de motivação para as aprendizagens; atividades extraescolares de exploração lúdica de áreas de conhecimento; orientação e preparação escolar para carreiras profissionais científicas; número de horas de aulas), se implementadas de forma generalizada a todos os alunos e escolas poderá reforçar (consoante os sistemas educativos) as desigualdades sociais, pois os jovens e escolas com maiores vantagens socioeconómicas beneficiariam de forma acrescida (alargando o *gap* social de resultados) desses recursos. Assim, é sugerido que, em países como Portugal, devam prevalecer medidas de intervenção prioritária, destinadas especificamente a jovens e a territórios mais vulneráveis do ponto de vista socioeconómico, em detrimento de medidas generalizadas. É realçado também que se o aumento do número de horas despendidas em aula pode ser benéfico, só o é na medida em que seja acompanhado de transformações das práticas pedagógicas.

referências de outros contextos de aprendizagem e socialização. Pode-se entender essas questões como “causa” dos melhores resultados escolares destes alunos, mas também como consequência da sua maior “integração escolar”. Para perceber as razões pelas quais esses jovens, mais do que outros na mesma condição socioeconómica, têm mais interesse e motivação, sentem-se mais capazes, estão mais envolvidos e são mais participativos no universo escolar, é preciso avançar para outras questões.

9.3. Especificidades das origens sociais

No que diz respeito ao género, as raparigas tendem mais frequentemente a encontrar-se em trajetos de contratendência ascendente (28,9%) do que os rapazes (24,2%), embora as diferenças não sejam muito acentuadas, e, em termos relativos, a estar menos expostas a fenómenos de exclusão escolar marcada (31,2% face a 36%) (Quadro 9.4).

A localização territorial parece exercer efeitos, mas é preciso ter em conta a não aleatoriedade da nossa amostra. As zonas Centro e Norte são as que revelam maior peso de trajetos de contratendência ascendente (28,3% e 27,5%) e simultaneamente menor peso de situações de exclusão escolar nas classes populares (33% e 29,6%), posição inversa à da zona de Lisboa, em que, em termos relativos, são menos frequentes os trajetos de contratendência nas classes populares (24,8%) e existe uma maior vulnerabilidade à exclusão escolar por parte dos jovens dessas origens sociais (38,4%). Nas zonas do Alentejo e Algarve os obstáculos ao sucesso escolar das classes populares parecem ser ligeiramente menores do que o observado para a zona de Lisboa, mas, ainda assim, assumem maior expressão do que na zona Centro e Norte. Interessa dizer ainda que, apesar dos trajetos de reorientação apresentarem, independentemente da zona territorial, um peso reduzido (em termos gerais, 6,6%), na zona do Algarve estes surgem com maior expressão (11,5%).

Os estudantes de classes populares naturais de países europeus estão entre aqueles que revelam maior incidência de trajetos de contratendência ascendente (51,7%) e simultaneamente menor vulnerabilidade à exclusão escolar (20%), apresentando mesmo, portanto, indícios de uma maior integração escolar, do ponto de vista dos resultados, do que os estudantes de origem portuguesa (26,9% e 33,1%) ou descendentes de emigrantes portugueses nascidos no estrangeiro (30,9% e 29,2%). Estes resultados não podem ser desgarrados do facto de muitos imigrantes europeus, mesmo aqueles que em Portugal são incorporados nas classes populares, terem um padrão de elevada escolarização nas suas famílias.

Quadro 9.4 – Perfis de trajeto escolar segundo sexo, NUTS II e origem nacional (%)

		Trajeto de Exclusão Escolar	Trajeto de Inclusão Parcial	Trajeto de Contratendência Ascendente	Trajeto de Reorientação	Total
Sexo	Masculino	36,0	31,5	24,2	8,3	100,0
	Feminino	31,2	34,4	28,9	5,5	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0
NUTS II	Norte	29,6	37,2	27,5	5,7	100,0
	Centro	33,0	32,2	28,3	6,5	100,0
	Lisboa	38,4	29,6	24,8	7,2	100,0
	Alentejo	37,4	30,0	25,0	7,6	100,0
	Algarve	36,2	26,9	25,4	11,5	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0
Origem nacional	Portuguesa	33,1	33,5	26,9	6,5	100,0 (7498)
	Desc. portugueses (Nat. Estrang.)	29,2	32,5	30,9	7,4	100,0 (243)
	Africanos*	51,5	32,3	8,1	8,1	100,0 (99)
	<i>Angolana</i>	56,4	30,8	7,7	5,1	100,0 (39)
	<i>Cabo-verdiana</i>	46,7	43,3	6,7	3,3	100,0 (30)
	<i>Guineense</i>	64,3	21,4	0,0	14,3	100,0 (14)
	<i>Moçambicana</i>	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0 (1)
	<i>Santomense</i>	40,0	26,7	20,0	13,3	100,0 (15)
	Desc. Africanos (Nat. PT.)*	33,3	28,2	29,4	9,1	100,0 (493)
	<i>Desc. Angolanos</i>	32,0	27,9	30,7	9,4	100,0 (244)
	<i>Desc. Cabo-Verdianos</i>	51,6	25,8	12,9	9,7	100,0 (62)
	<i>Desc. Guineenses</i>	55,6	22,2	11,1	11,1	100,0 (9)
	<i>Desc. Moçambicanos</i>	25,7	26,7	40,6	6,9	100,0 (101)
	<i>Desc. Santomenses</i>	33,3	16,7	33,3	16,7	100,0 (12)
	Sul-americana	39,1	43,5	10,9	6,5	100,0 (46)
	Desc. sul-amer. (Nat. PT.)	31,8	34,8	33,3	0,0	100,0 (66)
	Europeus	20,0	26,7	51,7	1,7	100,0 (60)
	Desc. europeus (Nat. PT.)	32,0	38,5	23,1	6,5	100,0 (169)
	Outras origens	22,6	32,1	41,5	3,8	100,0 (53)
	Total	33,0	33,3	27,1	6,6	100,0 (8727)

Nota: *As categorias “origem africana” e “descendentes de africanos” incluem, para além das nacionalidades relativas aos PALOP, nacionalidades referentes a outros países africanos.

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,05$).

Fonte: Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE).

Numa situação de maior vulnerabilidade escolar encontram-se os estudantes das classes populares nascidos em África, e também, embora menos, na América do Sul (Brasil, na maioria dos casos). Cerca de metade dos jovens das classes populares e de origem africana encontra-se em trajetos de exclusão escolar (51,5% face a um peso de 33% nas classes populares em geral) e as situações de contratendência ascendente têm um peso pouco expressivo (8,1% face a um peso de 27,1% na globalidade das classes populares). Entre os jovens das classes populares naturais da América do Sul, a vulnerabilidade à exclusão escolar é, comparativamente menor, mas ainda assim elevada (39,1%), sendo igualmente escassas as situações de contratendência ascendente (10,9%).

No caso dos jovens das classes populares descendentes de africanos e sul-americanos, mas nascidos em Portugal, a vulnerabilidade à exclusão escolar (33,3% e 31,8%) está muito próxima daquela dos jovens das classes populares de origem portuguesa (33,1%). Aliás, quando se olham os perfis de trajetos de contratendência, tendem ligeiramente mais a ter níveis de sucesso elevado (29,4% e 33,3% face a 26,9%). Contudo, rapidamente se percebe que essa posição aparentemente favorável dos descendentes de africanos das classes populares se deve aos resultados escolares dos descendentes de angolanos que, como já explicitado anteriormente, abrangem não só jovens de ascendência africana, como descendentes de portugueses “retornados” das ex-colónias portuguesas em África. Os descendentes de cabo-verdianos das classes populares não apresentam valores muito distintos daqueles dos jovens africanos na mesma condição socioeconómica: metade encontra-se em trajetos de exclusão escolar (51,6%) e só uma pequena parte encontra-se em trajetos de contratendência (12,9%).

Como explicar então que, mesmo isolando (grosseiramente) o efeito de classe, os estudantes africanos, descendentes de africanos e brasileiros apresentem não só um número tão reduzido de casos de contratendência ascendente, como uma vulnerabilidade tão elevada à exclusão escolar? Efetivamente trata-se de jovens provenientes de países com laços históricos com Portugal, à partida com menor contraste cultural, desde logo do ponto de vista da língua e da religião. Pesam as desigualdades de recursos: o padrão de escolarização dos imigrantes dessas origens tende a ser mais reduzido e, embora possam estar inseridos nas classes populares, fazem frequentemente parte dos segmentos mais instabilizados e excluídos dessas. Contudo, poderemos descartar da explicação dessa maior vulnerabilidade escolar as práticas discriminatórias, mas sobretudo, os processos segregativos territoriais e escolares a que estas populações parecem estar particularmente vulneráveis? Veremos no próximo capítulo alguns indícios da “força” desses aspetos na explicação do (in)sucesso escolar desses jovens.

Como se viu na primeira parte deste trabalho, muitas das pesquisas que, a partir da década de 80, se irão dedicar especificamente aos trajetos de contratendência, dão conta de especificidades ao nível das origens sociais dessas famílias, embora nem sempre lhe dêem relevância analítica. Seja por via da condição socioprofissional dessas famílias, que tendem a desempenhar profissões mais qualificadas, de trabalho manual especializado ou no sector dos serviços, assim como a ter garantias de estabilidade profissional, regalias sociais e melhores perspectivas de carreira; seja por serem

relativamente mais escolarizadas ou por terem membros que tiveram fortes aspirações escolares não concretizadas; seja por via de trajetórias sociais atípicas, em que os avós gozavam de uma condição socioeconómica mais favorável ou eram particularmente escolarizados face à média na sua época ou em que existem membros da família extensa melhor posicionados ou mais escolarizados, os trajetos escolares de contratendência parecem estar associados a pequenas vantagens nas origens sociais (Zeroulou, 1985 e 1988; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Gándara, 1995; Laacher, 1990 e 2005; Teixeira, 2010; OCDE, 2011; Carvalho *et al.*, 2012).

Procurámos encontrar sinais das vantagens sociais das famílias dos jovens em trajetos de contratendência nos dados do OTES/GEPE referentes ao 10º ano de 2007/08, comparando-os com os restantes trajetos das classes populares identificados (Quadro 9.5). Embora essa fonte de informação seja muita rica, não nos permite, entre outras coisas, abordar questões como a mobilidade social intergeracional das famílias ou especificidades dos recursos da família alargada, aspetos que, como se verá na análise qualitativa, são muito relevantes.

Não se observam diferenças de maior entre famílias de “empregados executantes” e “operários” na vulnerabilidade à exclusão escolar (33,2% e 33%). Todavia, no que diz respeito à expressão dos trajetos de contratendência ascendente, as diferenças emergem de forma mais expressiva, ainda que pouco, tendo as famílias de “empregados executantes” maior probabilidade de terem descendentes nesses trajetos (28,2%) do que as famílias “operárias” (24,8%). Olhando de forma mais fina para as profissões dos responsáveis familiares observa-se que a vantagem das famílias de “empregados executantes”, se deve principalmente às famílias nos grupos profissionais “Pessoal Administrativo e Similares”, mas também, embora menos, àquelas no grupo profissional “Pessoal dos Serviços e Vendedores” que revelam maior probabilidade de ter descendentes em trajetos de contratendência ascendente do que os responsáveis com ocupações pouco qualificadas no sector dos serviços e do comércio, mas sobretudo, do que os jovens cujos pais são “trabalhadores não qualificados da construção civil e similares” ou “operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem”.

Estas diferenças internas às classes populares vão ao encontro de algumas discussões que têm sido realizadas no âmbito das classes sociais e estratificação e que distinguem o “velho operariado” ou os “*blue collars*” (colarinhos azuis), fundamentalmente trabalhadores manuais nos “velhos” sectores primário e secundário, do “novo operariado”, os trabalhadores dos serviços, especialmente aqueles dos serviços administrativos e das vendas. Esses últimos foram, por vezes, considerados parte da “nova pequena-burguesia” ou da “pequena burguesia de execução” (Bourdieu, 2010 [1979]), pois, ao mesmo tempo que estão numa condição dominada nas relações de produção, dispõem de um conjunto de vantagens que os “afasta” dos segmentos mais vulneráveis do operariado. Wright (1997) tende a concebê-los como um dos “lugares contraditórios nas relações de classe”, sendo que a sua relativa vantagem, não decorre tanto da sua posição nas relações de autoridade e produção, mas das suas qualificações. São não só mais qualificados, como nas suas tarefas laborais mobilizam mais

intensamente a escrita e a leitura, competências-chave do mundo escolar. Por outro lado, tendem a estar menos vulneráveis à instabilidade profissional e à precarização dos vínculos laborais, pois uma parte corresponde a funcionários da administração pública, o que significa também maiores perspectivas de carreira. Outro aspeto importante de distinção remete para o facto de, no seu quotidiano laboral, interagirem mais com pessoas e “grupos” de outras classes sociais. Mesmo que nessas relações tenham uma posição subalterna, “adquirem” um conjunto de valores, aspirações, mas também recursos que serão porventura mais difíceis de encontrar nos quotidianos laborais de outras frações de classe.

Por fim, interessa retomar um dos eixos da análise de Pierre Bourdieu (2010 [1979]) sobre os fracionamentos de classe, designadamente, aquele relativo ao efeito das “trajetórias sociais” (dos lugares e dos protagonistas) sobre as disposições individuais. Embora não tenhamos informação que nos permita considerações mais conclusivas, podemos esperar que nas franjas ligadas aos serviços se encontre uma maior variabilidade de trajetórias sociais. São não só as frações das classes populares em expansão como historicamente mais recentes, tendo absorvido parte dos efetivos do sector agrícola e industrial em declínio. Abrangerão não só indivíduos em processos de mobilidade horizontal, como em mobilidade vertical ascendente (em processo de transição para a pequena-burguesia) e descendente. Essas características (expansão; novidade; confluência de indivíduos ou famílias em trajetos de mobilidade) são elementos que o autor considera criarem as condições para que a “ascensão” se torne uma inclinação (Bourdieu, 2010 [1979]).

Como tem sido amplamente mostrado por outras pesquisas, o capital cultural das famílias (mais do que o capital económico), que operacionalizamos a partir do indicador nível de habilitações das famílias, tende a ter uma relação mais direta com o aproveitamento escolar dos estudantes. De forma mais ou menos linear, quanto mais elevadas as habilitações, maior a probabilidade dos trajetos escolares serem bem-sucedidos do ponto de vista institucional. As famílias das classes populares com habilitações escolares de nível superior ou secundário têm claramente maior probabilidade de ocorrência desse tipo de trajeto (50,9% e 38,6%) do que as famílias menos escolarizadas, em que o 1º ciclo é o nível de habilitações mais alto (18%), entre essas os trajetos de exclusão ou de inclusão parcial representam a situação mais frequente (42,9% e 30,9%).

Quadro 9.5 – Perfis de trajeto escolar segundo origem socioprofissional e profissões dos responsáveis 1 e 2 (%)

		Trajeto de Exclusão Escolar	Trajeto de Inclusão Parcial	Trajeto de Contratendência Ascendente	Trajeto de Reorientação	Total
Origem socioprofiss.	EE	33,2	31,7	28,2	6,9	100,0
	O	33,0	36,2	24,8	6,0	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0
Profissão do responsável 1	Pessoal Administrativo e Similares	25,5	28,5	41,0	5,0	100,0
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	28,5	34,0	30,3	7,2	100,0
	Agric. e Trab. Qualif. da Agricultura e Pescas	42,2	30,0	18,4	9,4	100,0
	Oper. Artífices e Trab. Similares	33,5	34,5	25,7	6,2	100,0
	Oper. de Instal. e Máq. e Trab. da Montagem	35,4	33,1	24,2	7,3	100,0
	Trab. não Qualif. dos Serviços e do Comércio	33,8	31,5	27,0	7,7	100,0
	Trab. não Qualif. da Agricultura e Pescas*	66,7	33,3	,0	,0	100,0
	Trab. não Qualif. de Constr. Civil e Similares	39,0	30,4	24,1	6,6	100,0
	Total	33,2	33,2	26,9	6,6	100,0
Profissão do responsável 2	Pessoal Administrativo e Similares	24,3	33,4	37,2	5,1	100,0
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	34,1	31,0	27,4	7,5	100,0
	Agric. e Trab. Qualif. da Agricultura e Pescas	43,9	29,6	21,1	5,4	100,0
	Oper. Artífices e Trab. Similares	30,8	36,8	26,3	6,1	100,0
	Oper. de Instal. e Máq. e Trab. da Montagem	36,0	34,7	22,0	7,3	100,0
	Trab. não Qualif. dos Serviços e do Comércio	36,8	31,4	24,6	7,1	100,0
	Trab. não Qualif. da Agricultura e Pescas*	66,7	,0	33,3	,0	100,0
	Trab. não Qualif. de Constr. Civil e Similares	34,9	39,5	18,6	7,0	100,0
	Total	33,2	33,2	26,9	6,6	100,0
N. escolaridade dominante	Igual ou inferior ao 1º CEB	42,9	30,9	18,0	8,2	100,0
	Entre o 2º e o 3º CEB	33,4	34,2	26,0	6,4	100,0
	Ensino secundário	23,5	31,6	38,6	6,3	100,0
	Ensino superior	17,7	29,7	50,9	1,7	100,0
	Total	33,1	33,1	27,2	6,6	100,0

Nota 1: (*) As situações de familiares que são “Trabalhadores não qualificados da Agricultura e Pescas” são muito escassas (6 casos no que diz respeito à profissão do responsável 1 e 3 no que toca ao responsável 2) pelo que não se aconselha a leitura dos valores correspondentes. Todas as outras situações oscilam entre os 150 e 4319 casos.

Nota 2: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

Fonte: Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE).

9.4. A esfera doméstica-familiar

As estratégias escolares das famílias e as condições materiais domésticas

Como é possível observar pelo Quadro 9.6, a participação e envolvimento dos familiares na vida escolar dos estudantes, tal como a pudemos apurar, tende a estar associada ao perfil de trajeto dos mesmos. Os jovens das classes populares cujas famílias têm uma participação mais sistemática na associação de pais e nas reuniões escolares tendem, mais frequentemente, a encontrar-se em trajetos de contratendência ascendente (32,3% face ao valor global de 27,1%; 30,4% face a 27,1%), assim como aqueles que obtiveram apoio das suas famílias na escolha do curso no ensino secundário (27,7% face a 20% entre os jovens que contaram menos com a intervenção dos familiares no momento da escolha vocacional).

Um dado interessante refere-se ao facto de o apoio nos trabalhos de casa por parte dos pais não surgir, em termos estatísticos, como um aspeto diferenciador dos trajetos. Interessa também dizer que, apesar da participação e envolvimento dos familiares na vida escolar dos estudantes surgir associada aos diferentes tipos de trajeto, essa relação é ténue, o que contradiz, pelo menos em parte, uma visão “estrategista” da ação das famílias sobre os trajetos escolares de contratendência nas classes populares.

Os jovens de famílias que aspiram para os seus filhos a frequência do ensino superior estão mais frequentemente em trajetos de contratendência (33,1%) do que, por exemplo, os jovens de famílias que aspiram somente a conclusão do ensino secundário (7,1%). Interessa ainda ressaltar o facto dos jovens que indicaram que “*a minha família não liga muito à escola, por isso não me diz nada*” revelarem, paradoxalmente, um peso importante de trajetos de contratendência nas classes populares (20,7%).

Verificou-se também que, em geral, os contextos domésticos melhor apetrechados do ponto de vista cultural e escolar surgem mais associados aos trajetos de contratendência ascendente do que aqueles deste ponto de vista pior equipados. Isso é visível em questões como a posse e utilização de Internet (29,1% face a 16,6%), de livros escolares (28,8% face a 21,2%), de dicionários e enciclopédias (28,7% face a 17,1%) e de posse e utilização de um espaço próprio para estudar (27,4% face a 18,4%); mas é sobretudo a posse e utilização de computador (27,5% face a 8,8%) que mais parece destringer os trajetos de contratendência dos trajetos de maior exclusão das classes populares, o que não significa dizer que a posse de computador “explique”, por si só, a construção desse tipo de trajeto. O mesmo é observado por Carvalho *et al.* (2012) que, comparando os resultados das inquirições PISA de 2000 e 2009 para Portugal, salientam que esses alunos, denominados pelo PISA de “resilientes”, distinguem-se dos estudantes da mesma condição social, pela maior presença e utilização de recursos culturais e educacionais nos contextos domésticos.

Quadro 9.6 – Perfis de trajeto das classes populares segundo formas de envolvimento e aspirações escolares das famílias e recursos escolares domésticos (%)

		Trajeto de Exclusão Escolar	Trajeto de Inclusão Parcial	Trajeto de Contratendência Ascendente	Trajeto de Reorientação	Total
Colaboram em atividades da associação de pais	Nunca	34,7	33,0	25,7	6,7	100,0
	Algumas vezes	31,3	33,7	28,4	6,6	100,0
	Sempre ou quase sempre	28,3	32,9	32,3	6,4	100,0
	Total	33,1	33,2	27,1	6,6	100,0
Vão às reuniões escolares	Nunca	47,3	27,1	14,7	10,9	100,0
	Algumas vezes	45,3	26,9	19,1	8,6	100,0
	Sempre ou quase sempre	28,3	35,6	30,4	5,7	100,0
	Total	33,1	33,2	27,1	6,6	100,0
Ajudam nos trabalhos escolares	Nunca	33,5	31,4	28,4	6,8	100,0
	Algumas vezes	32,8	34,6	26,2	6,3	100,0
	Sempre ou quase sempre	33,1	33,4	26,3	7,2	100,0
	Total	33,1	33,2	27,1	6,6	100,0
Apoio da família na escolha do curso	Sim	32,4	33,5	27,7	6,4	100,0
	Não	39,9	30,8	20,0	9,2	100,0
	Total	33,1	33,3	27,0	6,6	100,0
Aspirações escolares das famílias	Na minha família já me disseram para eu sair da escola	51,8	25,5	13,6	9,1	100,0
	A minha família quer que eu acabe apenas o ensino secund.	56,3	28,1	7,1	8,5	100,0
	A minha família quer que eu tire um curso superior	27,0	33,8	33,1	6,1	100,0
	A minha família não liga muito à escola, não me dizem nada	33,8	38,2	20,7	7,2	100,0
	Total	32,3	33,0	28,1	6,6	100,0
Posse/Utiliz. Espaço próprio para estudar	Não	41,9	29,5	18,4	10,3	100,0
	Sim	32,8	33,4	27,4	6,5	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0
Posse /Utiliz. Computador para estudar	Não	52,6	30,7	8,8	7,9	100,0
	Sim	32,6	33,3	27,5	6,6	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0
Posse /Utiliz. de Internet para estudar	Não	41,6	34,6	16,6	7,2	100,0
	Sim	31,4	32,9	29,1	6,5	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0
Posse /Utiliz. Livros Escolares para estudar	Não	38,2	32,5	21,2	8,1	100,0
	Sim	31,6	33,4	28,8	6,2	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0
Posse /Utiliz. Dicionário/ Enciclopédia para estudar	Não	44,1	30,3	17,1	8,5	100,0
	Sim	32,0	33,5	28,1	6,4	100,0
	Total	33,1	33,2	27,0	6,6	100,0

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$), exceto no cruzamento entre “perfis de trajeto das classes populares” e “apoio familiar nos trabalhos escolares”.

Fonte: Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE).

10. UMA TIPOLOGIA DE TRAJETOS DE CONTRATENDÊNCIA

No presente capítulo apresentamos os resultados da *démarche* qualitativa efetuada no sentido de conhecer em maior profundidade as principais condições de possibilidade que poderão estar presentes na construção dos trajetos escolares de contratendência nas classes populares. Esse trabalho permitiu a construção de uma tipologia, já não com base nas “variáveis dependentes”, como acontece por exemplo na tipologia estatística que apresentámos no ponto anterior (capítulo 9), e cujos principais elementos diferenciadores eram os resultados e orientações escolares, mas a partir de fatores e processos sociais que, nas entrevistas biográficas efetuadas, surgem como elementos particularmente estruturadores desses trajetos.

Tal como se pode observar no Quadro 10.1, foram realizadas entrevistas biográficas semidiretivas a 20 jovens – idades entre os 18 e os 37 anos - que consideramos serem protagonistas de trajetos de contratendência. Na sua generalidade, os entrevistados residiram ao longo do seu percurso escolar em bairros de realojamento social ou bairros de construção “clandestina” de concelhos na Área Metropolitana de Lisboa (AML) e, na maioria dos casos (exceto os casos de Sandra, Diogo e Mauro) têm ascendência africana: sete nasceram em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e emigraram para Portugal, muitas vezes, durante a infância, e dez nasceram já em Portugal.

Como muitos têm sublinhado (entre outros, Costa e Lopes, 2008), na construção destes trajetos intervêm configurações variadas de fatores e processos sociais e estamos longe de pensar que poderíamos captar totalmente a complexidade social de um caso. Ainda assim foi possível construir para cada um uma “ficha biográfica” (colocadas no final da discussão de cada um dos perfis), onde se procura sintetizar e colocar a biografia dos indivíduos em perspetiva, a partir de dimensões analíticas que acabaram por sobressair em cada caso. Essa análise e síntese “caso a caso” permitiu ir afinando uma lógica organizadora que não só partisse da discussão teórica que foi sendo realizada, mas também da própria especificidade dos casos. Foram ganhando saliência alguns eixos analíticos transversais e “tópicos” de problematização, de menor generalidade, que nos permitiram a construção de uma tipologia daquilo que consideramos serem alguns dos principais processos sociais que formaram as condições favoráveis de construção desses trajetos de contratendência (ver Quadro 10.2). Essa tipologia compreende cinco perfis:

- “projetos de reascensão social” (Laura, Rafael, Carolina e Boubacar);
- “socialização inicial de dupla referenciação” (André, Hélio e Mauro);
- “estratégias de evitamento da exclusão” (Diogo, Sandra, Rita e Nádia)
- “contextos de construção tardia de um sentido para a vida na escola” (Nelson, Vânia, Geraldino, Olavo e Roberto);
- “rutura biográfica e reconstrução «desencantada» do projeto escolar” (Adelina, Gisela, Daniel e Flora).

Figura 10.1 – Caracterização social e escolar dos entrevistados

	Nome	Sexo	Idade	Origem Étnico-nacional	Posição social dos pais (durante o percurso escolar)	Perfil Académico	Escolaridade / Área de Formação	Situação Profissional	Concelho de Residência
1	André	M	18	Guineense	Oper. não qualificados Bairro de realojamento	Linear (Reprov. 2 anos E.Sec.)	Estudante de Licenciatura Relações Internacionais	Estudante-trabalhador (monitor em escola)	Cascais
2	Nelson	M	24	Cabo-verdiana	Operários não qualificados Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 2 anos)	Estudante de Licenciatura Turismo e Restauração	Estudante-trabalhador (armazém supermercado)	Cascais
3	Geraldino	M	25	Angolana	Operários não qualificados Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 4 anos)	Ensino Secundário Animação sociocultural	Ator de teatro	Cascais
4	Diogo	M	29	Portuguesa	Oper. Qualif. + Vendedora Bairro de realojamento	Linear (Reprov. E. Sup.)	Mestrado Sociologia	Téc. estatística ciências sociais	Loures
5	Mauro	M	34	Portuguesa	Oper. Qualif. + Vendedora Bairro de realojamento	Linear (Reprov. E. Sup.)	Estudante de Licenciatura Informática	Técnico informático	Loures
6	Sandra	F	32	Portuguesa	Operário especializado	Linear (Reprov. 12º ano)	Mestrado Sociologia	Téc. estatística ciências sociais	Barreiro
7	Carolina	F	37	Moçambicana	Operários especializados	Inflexão (Reprov. 2 anos)	Licenciatura Rel. Internac.	Técnica de intervenção social	Sintra
8	Rita	F	37	Guin. / Port.	Técnico de nível intermédio	Linear (Reprov. 2 anos)	Licenciatura História	Desempregada	Lisboa
9	Daniel	M	29	Moçambicana	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Interrup. 10 anos)	Estudante do E. Secundário Desporto / A. sociocultural	Animador sociocultural	Lisboa
10	Gisela	F	34	Angolana	Operária não qualificada Bairro de autoconstrução	Inflexão (Várias interrupções)	Estudante de Licenciatura Serviço Social	Estudante	Sintra
11	Adelina	F	25	Cabo-verdiana	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Interrup. 6 anos)	Ensino Secundário Técnicas Laboratoriais	Técnica de análises lab.	Almada
12	Boubacar	M	22	Guineense	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Linear (Reprov. 1 ano)	Estudante de Licenciatura Relações Internacionais	Estudante a tempo inteiro	Moita
13	Flora	F	27	Guineense	Operária não qualificada Instituição de acolhimento	Linear	Mestrado Serviço Social	Animadora sociocultural	Oeiras
14	Hélio	M	31	Cabo-verdiana	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Linear (Reprov. 2 anos E. Sup.)	Licenciatura Engenharia Química	Animador sociocultural	Oeiras
15	Vânia	F	28	Cabo-verdiana	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 1 ano)	Licenciatura Línguas e Tradução	Empregada administrativa	Lisboa
16	Rafael	M	22	Guineense	Operários especializados	Linear	Estudante de Licenciatura Direito	Estudante-trabalhador (op. telemarketing)	Lisboa
17	Olavo	M	23	Santomense	Operária não qualificada Bairro de realojamento	Inflexão (Reprov. 5 anos)	Ensino Secundário Design Gráfico	Desempregado (à procura de 1º emprego)	Lisboa
18	Roberto	M	25	Cabo-verdiana	Operário especializado Bairro de autoconstrução	Inflexão (Reprov. 1 ano + var. interrup.)	Ensino secundário Artes e Ofic. Espetáculo	Animador sociocultural	Amadora
19	Nádia	F	20	Guineense	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de autoconstrução	Linear	Estudante de Licenciatura Turismo e Restauração	Estudante	Loures
20	Laura	F	30	Cabo-verdiana / Angolana	Oper. esp. + Oper. não qualif. Bairro de autoconstrução	Linear	Estudante de Doutoramento Linguística /sociologia	Investigadora	Lisboa

Figura 10.2 – Matriz analítica da tipologia de perfis de trajetos de contratendência

Perfis	Condições de socialização inicial			Experiência educativa		
	Condições materiais do contexto doméstico-familiar	Disposições e Recursos culturais na socialização inicial	Estilos e estratégias educativas e escolares das famílias	Trajeto escolares (classificações, reprovações, interrupções, orientações)	Contextos educativos de inserção (meso e micro)	Projeto escolar e relação com o saber escolar
<i>Projetos de “reascensão” social</i>	<p>Inserção nas classes populares, mas com estabilidade profissional e doméstico-familiar.</p> <p>Capital social escolarmente rentável na família alargada.</p>	<p>Família nuclear e alargada mais escolarizada; existência de biblioteca em casa, hábitos de leitura; práticas de autodidatismo; etc.</p> <p>Trajetória de mobilidade descendente.</p>	<p>Acompanhamento do trabalho escolar em regime de autonomia</p> <p>Estratégias de distinção nas orientações escolares.</p>	<p>Percursos lineares e tendencialmente mais distintivos.</p> <p>Elevadas classificações; poucas reprovações ou interrupções ao longo do percurso.</p> <p>Inexistência de sanções disciplinares.</p> <p>Cursos gerais.</p> <p>Orientações escolares tendencialmente distintivas.</p>	<p>Em algum momento do trajeto frequentaram contextos escolares mais distintivos.</p>	<p>Projeto focado, precoce e familiarmente partilhado e suportado.</p> <p>Relação instrumental, mas também expressiva com o saber escolar.</p>
<i>Socialização inicial de dupla referência</i>	<p>Inserção nas classes populares, mas com estabilidade profissional e doméstico-familiar.</p>	<p>Socialização inicial repartida entre a família, das classes populares e pouco escolarizada, e contexto afínico de classe média e mais escolarizados, onde contam com relações de tutoria.</p>	<p>Relativo controlo das sociabilidades e dos tempos de lazer.</p> <p>Delegação do acompanhamento escolar em terceiros com quem se têm relações afínicas.</p> <p>Estratégias de “acomodação” à oferta local.</p>	<p>Percursos lineares, mas com dificuldades de orientação nas fases avançadas.</p> <p>Elevadas classificações; poucas reprovações ou interrupções ao longo do percurso.</p> <p>Inexistência de sanções disciplinares.</p> <p>Cursos gerais ou tecnológicos não desprestigiados.</p> <p>Orientações escolares tendencialmente distintivas.</p>	<p>Em algum momento do trajeto frequentaram contextos escolares seletivos e/ou distintivos.</p>	<p>Projeto precoce, inicialmente focado, mas “difuso” nas etapas mais avançadas.</p> <p>Projeto apoiado, mas pouco partilhado pela família.</p> <p>Relação instrumental, mas também expressiva com o saber escolar.</p>

Figura 10.2 – Matriz analítica da tipologia de perfis de trajetos de contratendência (cont.)

Perfis	Condições de socialização inicial			Experiência educativa		
	Condições materiais do contexto doméstico-familiar	Disposições e Recursos culturais na socialização inicial	Estilos e estratégias educativas e escolares das famílias	Trajetos escolares (classificações, reprovações, interrupções, orientações)	Contextos educativos de inserção (meso e micro)	Projeto escolar e relação com o saber escolar
<i>Estratégias de evitamento da exclusão</i>	<p>Franjas estabilizadas e mais qualificadas das classes populares.</p> <p>Contextos doméstico-familiares estáveis.</p>	Contextos familiares pouco escolarizados e com fraca presença de práticas culturais escolarmente rentáveis.	<p>Práticas de forte controlo das sociabilidades e dos tempos de lazer.</p> <p>Investimento na escolarização pela ótica da honra (ordem moral) e como possibilidade de melhoria das condições de vida.</p> <p>Estratégias de evitamento da exclusão escolar.</p>	<p>Percursos lineares e "prudentes".</p> <p>Elevadas classificações; poucas reprovações ou interrupções ao longo do percurso.</p> <p>Orientações escolares "prudentes", no sentido do evitamento da exclusão social.</p>	Em algum momento do trajeto frequentaram contextos escolares seletivos e/ou distintivos.	<p>Projeto escolar focado, precoce e "prudente".</p> <p>Relação tendencialmente instrumental com o saber escolar.</p>
<i>Contextos de construção tardia de um sentido para a vida na escola</i>	<p>Inserção nas franjas mais instabilizadas e marginalizadas das classes populares.</p> <p>Grande vulnerabilidade ao desemprego, emprego precário; jornadas longas e irregulares de trabalho.</p> <p>Contextos materiais doméstico-familiares mais instáveis.</p>	Contextos familiares pouco escolarizados e com fraca presença de práticas culturais escolarmente rentáveis.	<p>Dificuldades no acompanhamento do quotidiano dos descendentes e na manutenção da estabilidade na ordem doméstica.</p> <p>Investimento na escolarização é visto como possibilidade de melhoria das condições de vida.</p> <p>Delegação do acompanhamento escolar a terceiros e ao próprio jovem.</p>	<p>Percursos de reorientação e inflexão.</p> <p>Início marcado pelo insucesso, orientações excludentes e por sanções disciplinares.</p> <p>Melhoria tardia dos resultados escolares e da relação com a escola.</p> <p>Inserção nas vias profissionalizantes.</p>	<p>Inserção inicial em contextos escolares excludentes.</p> <p>Mudança tardia para contextos escolares integradores/ inovadores.</p> <p>Envolvimento em contextos informais de aprendizagem e de reconstrução do <i>self</i>.</p>	<p>Projeto escolar inicialmente pouco definido.</p> <p>Reconstrução tardia de um sentido para o investimento escolar.</p> <p>Relação com o saber escolar tendencialmente instrumental.</p>
<i>Rutura biográfica e reconstrução "desencantada" do projeto escolar</i>				<p>Percursos de reorientação "desencantada".</p> <p>Início marcado por elevadas classificações; poucas reprovações; ausência de sanções disciplinares.</p> <p>Eventos de rutura biográfica conduziram à interrupção do percurso ou da performance escolar.</p> <p>Reorientação para as vias profissionalizantes.</p>	Frequência de contextos escolares excludentes, mas também outros mais integradores, especialmente nas primeiras etapas.	<p>Projeto escolar precoce, inicialmente focado e, posteriormente, "rompido" e reconstruído segundo uma lógica "prudente".</p> <p>Relação com o saber escolar tendencialmente instrumental.</p>

A primeira dimensão remete para as “condições de socialização inicial” que, por sua vez, pode ser analiticamente decomposto em três sub-dimensões relativas às “condições materiais dos contextos doméstico familiares”, aos “recursos e orientações culturais presentes nos seus contextos de origem” e às “estratégias e estilos educativos das famílias”. Apesar de pertencerem todos, em termos genéricos, às classes populares, os processos de socialização vividos por estes jovens nas primeiras etapas da sua vida variam e, em alguns casos, variam consideravelmente. Alguns encontraram desde o início do seu trajeto de vida e de socialização condições materiais ligeiramente mais favoráveis, em volume e estabilidade dos rendimentos familiares; na estabilidade da ordem doméstica quotidiana (Lahire, 2004 [1995]); nas maiores vantagens sociais do seu capital social (perfis: “projetos de reascensão social”; “socialização inicial de dupla referenciação” e “projetos de evitamento da exclusão das franjas estabilizadas das classes populares”).

A variabilidade interna que encontramos a este nível pode ser grosseiramente resumida a duas situações. Por um lado, existem vários casos de inserção nas franjas socialmente mais precarizadas e menos qualificadas do operariado (na sua grande maioria, trabalhadores em posições pouco qualificadas da construção civil e dos serviços de limpeza), embora com níveis de estabilidade no trabalho variados. Por outro, posições relativamente mais vantajosas e que se referem ao operariado especializado e aos empregados nos serviços administrativos e das vendas.

As “condições de socialização inicial” são também distintas do ponto de vista da rentabilidade escolar dos recursos e disposições culturais presentes nos contextos familiares ou afínicos, sobressaindo diferenças quanto às trajetórias sociais das famílias (estacionárias e descendentes), aos níveis de escolaridade e experiências escolares dos diferentes elementos desses contextos de socialização inicial (pais, irmãos, família alargada e elementos dos grupos afínicos), mas também do ponto de vista da qualificação profissional das ocupações desempenhadas por esses elementos. Este é, sem dúvida, e como se sabe, um aspeto muito relevante no entendimento do sucesso escolar e é um eixo diferenciador dos trajetos escolares mais lineares e de sucesso escolar precoce daqueles mais descontínuos.

A maior parte dos progenitores dos entrevistados tem níveis de escolaridade relativamente baixos (1º ciclo do ensino básico), embora em alguns casos (seis deles: caso de Carolina; Rita; Gisela; Rafael; Laura; Nádia) exista uma situação, a esse nível, mais vantajosa (pais que concluíram o ensino superior ou o ensino secundário por via de cursos do então ensino técnico). Contudo, algo que fica evidente nesta pesquisa e que se verá mais adiante é que nas “origens socioeducativas” pesa não só a escolaridade dos pais, mas também a dos irmãos (especialmente dos mais velhos) e de outros membros da família alargada (tios, primos) que intervêm ora diretamente no trabalho e orientação escolar, ora de forma mais indireta, constituindo-se como “referência” para expectativas e aspirações escolares. Para além disso, mas intrinsecamente relacionado com as sub-dimensões anteriores, observam-se diferenças importantes nas estratégias e estilos educativos das famílias, designadamente ao nível das práticas de apoio diretamente escolar, de controlo sobre o quotidiano escolar e alargado dos

descendentes, das “escolhas” escolares mais “prudentes”, “distintivas” ou de “evitamento da exclusão escolar”. O capital social, especialmente na família alargada ou na rede afinica, pode ser, muitas vezes, uma vantagem decisiva nas orientações escolares, quer porque esses elementos intervêm diretamente no momento das “escolhas escolares”, quer pela influência difusa que exercem nos familiares.

Entre as entrevistas realizadas, encontramos vários casos de maior “continuidade cultural” entre os contextos de socialização inicial e o universo escolar, trata-se de situações relativas ao que designámos como “projetos de “reascensão” social” (casos de Laura, Rafael, Carolina e Boubacar) e “socialização inicial de dupla-referenciação” (casos de André, Hélio e Mauro). Na maior parte dos casos, esses estudantes obtiveram bons resultados escolares ao longo do trajeto, não experienciaram ou experienciaram pontualmente “arrastamentos” do trajeto. Quando isso aconteceu, deveu-se a eventos adversos nos contextos familiares (Boubacar; Carolina) ou a dificuldades de orientação escolar nas etapas escolares mais avançadas (Mauro e André). Discutiremos adiante cada um desses perfis mais pormenorizadamente.

Esse início, económica, socialmente, mas sobretudo culturalmente mais vantajoso, criou condições para que, nas primeiras etapas escolares, no arranque da sua experiência escolar, estes alunos pudessem não só não sentir dificuldades escolares, como gozar de uma posição prestigiada na hierarquia académica das turmas e escolas, aspeto que reforça a sua inserção sistemática nas turmas social e academicamente mais seletivas. Como veremos, ao contrário daqueles em percursos de maior descontinuidade, estes jovens “*calham*” sistematicamente nas ditas “boas turmas”. Essas condições têm um efeito específico sob a “experiência escolar” e subjetividade desses indivíduos. Sendo verdade que aqui encontraremos, como aliás em todos os perfis analisados, uma relação instrumental com o saber escolar (pelo valor económico e social dos diplomas), isto é, uma relação que se orienta pelo valor “exterior” do saber escolar; encontramos também uma conceção da escolarização como meio de desenvolvimento e expressão pessoal mais latos e o princípio do interesse desinteressado pelo “saber escolar”. Embora se possa considerar que essas representações de si poderão alicerçar-se em processos mais subterrâneos de “demarcação” social, de um certo princípio de superioridade (face a outros grupos, claro) e no qual a legitimidade do paradigma escolar se apoia, eles não deixam de ser constitutivos da forma como os indivíduos se vêem a si mesmos (no passado, presente e futuro), isto é, coloca-se-lhes, apesar de tudo, como uma questão existencial. Aqui encontramos jovens que logo na infância, e durante uma parte importante da sua biografia, se identificaram com o ofício de aluno e em que o projeto de uma escolarização longa parece ter sido construído como algo mais “natural” do que no caso dos jovens incluídos nas restantes categorias.

Nos perfis “estratégias de evitamento da exclusão” (Sandra, Diogo, Rita e Nádia), “contextos de reconstrução tardia de sentidos para a escolarização” (Roberto, Olavo, Geraldino, Nelson e Vânia) e “rutura biográfica e reconstrução «desencantada» do projeto escolar” (Adelina, Daniel, Gisela e Flora), o sucesso escolar “inesperado” parece menos ancorado, embora com variações importantes, às condições vantajosas de partida dos dois perfis referidos anteriormente.

No caso dos “projetos de evitamento da exclusão” pesam as inserções socioprofissionais nas franjas mais estabilizadas e melhor remuneradas das classes populares, mas com recursos e experiências escolares academicamente pouco rentáveis para que possam constituir-se como vantagem escolar para os seus descendentes. Sendo essa uma condição de partida da maior relevância, ela não explica, de *per si*, os resultados escolares dos casos assim classificados. A nosso ver, essas condições materiais são especialmente importantes porque permitem assegurar a estabilidade dos contextos doméstico-familiares e, dessa forma, uma maior capacidade de ajustamento ao tipo de estruturação quotidiana e cognitiva que a escola exige (Lahire, 2004 [1995]). Por outro lado, essas condições materiais de partida permitem sair do registo de “sobrevivência quotidiana” que uma parte das famílias das classes populares experiencia, para um registo de investimento em projetos de médio/longo prazo, designadamente através de estratégias, não de distinção, mas de evitamento dos processos de exclusão a que estão especialmente expostos.

Observa-se também nessas famílias uma certa “ordem moral doméstica” orientada por princípios “ascéticos”, de “perseverança”, de dedicação ao trabalho (por oposição à convivialidade) e conformidade à autoridade; práticas educativas de controlo sob o quotidiano dos descendentes, das sociabilidades, rotinas, tempos de lazer e de trabalho escolar. Embora não dispondo dos recursos escolares para poder apoiar diretamente no trabalho escolar dos seus descendentes, atuam sob as condições periféricas ao estritamente escolar. A escolarização é valorizada sobretudo pelas vantagens profissionais que pode significar e não parece existir nestes quadros familiares a adesão ao “ideal intelectual” ou um entendimento da escolarização como processo de expressão pessoal, mas o “sucesso escolar” dos descendentes não deixa de se colocar também como uma questão de “honra social”. As suas estratégias diretamente escolares remetem normalmente para a escolha do estabelecimento de ensino, não tanto numa lógica “distintiva”, mas mais numa lógica de evitamento dos processos e contextos de marginalização.

Esse arranque da experiência escolar em vantagem (relativa) material e estratégica esteve, desde cedo, presente nos casos em análise, pelo que a maior parte destes trajetos são não só marcados pelo sucesso escolar desde as primeiras etapas, como por uma grande linearidade no percurso. Contudo, a escassez de recursos culturais escolarmente rentáveis nos contextos de origem; a construção, embora precoce, de um projeto escolar “por oposição” (a um provável destino de exclusão), não permite dizer, como nos dois perfis de maior “continuidade cultural”, que experienciassem o seu sucesso escolar como “natural”. É exatamente a existência de uma certa “ansiedade” destas famílias no controlo do quotidiano dos seus descendentes, mas também o reconhecimento claro por parte destes jovens de que a sua progressão escolar estava dependente de um esforço pessoal suplementar de investimento na escolarização, que nos faz pensar que, embora se tratem de projetos escolares construídos precocemente, estes não deixam de ser atravessados por “des-sintonias” face à cultura e ordem escolares.

Entre esse perfil e os dois que passamos a caracterizar existem diferenças importantes ao nível das inserções socioprofissionais dos progenitores e da ordem material dos contextos doméstico-familiares. As últimas acionam principalmente “estratégias de gestão da escassez” (Machado *et al.*, 2011), em que, boa parte do tempo, energia e atenção dos pais se orienta para o assegurar da subsistência material mais imediata da família. Nos perfis “rutura biográfica e reconstrução «desencantada» do projeto escolar” (casos de Gisela, Daniel, Flora e Adelina) e “contextos de reconstrução tardia de sentidos para a escolarização” (casos de Vânia, Nelson, Roberto, Geraldino e Olavo), as condições materiais de vida foram, durante longos períodos de tempo, muito precárias e oscilantes. Em muitos destes casos, a responsabilidade de subsistência material recai sobre um único progenitor (encontramos, aliás, situações de institucionalização do jovem ou de irmãos) que acumula vários empregos e não encontra as condições para acompanhar regularmente e em profundidade os seus filhos, pelo que se pode dizer que as estratégias de sobrevivência material no mercado informal de trabalho competem de forma clara com as estratégias de ordenamento doméstico, acompanhamento e orientação escolar dos descendentes.

Para além de enredadas em processo de exclusão territorial, essas famílias estão inseridas nas ocupações menos qualificadas e mais sujeitas à informalidade dos vínculos laborais (designadamente, serviços de limpeza e construção civil), a horários rotativos ou turnos menos compatíveis com a vida familiar; jornadas de trabalho prolongadas, acumulando por vezes mais do que um emprego. É também menos frequente encontrar no núcleo familiar, na família alargada, membros que tenham protagonizado trajetos escolares longos (os pais têm no máximo o 1º ciclo, à exceção da mãe de Gisela que tem o ensino superior) ou que possam apoiar estes jovens ao nível do trabalho e orientação escolares.

Estes casos remetem para as franjas menos qualificadas, mais instabilizadas, mas também marginalizadas, das classes populares cuja condição económica concorre para que possam apenas acionar estratégias de “delegação”, nos filhos mais velhos, por vezes não tão mais velhos, muitas vezes eles próprios em dificuldades escolares ou noutros planos das suas vidas, e na escola, tantas vezes incapaz de acolher de forma inclusiva os seus descendentes. Apesar da distância face ao quotidiano e projetos escolares dos seus filhos, as entrevistas mostram progenitores preocupados com o trajeto escolar dos seus descendentes, afinal de contas a escolarização é quase o único recurso disponível à melhoria intergeracional das condições de vida dessas famílias. No entanto, parece tratar-se de um “projeto difuso”, mais desejado do que planeado. Estas famílias não tinham a possibilidade de assegurar condições materiais necessárias e exercer na prática e de forma sistemática formas de ordenamento e controlo do quotidiano dos seus descendentes (algo que, por exemplo, as franjas mais estabilizadas das classes populares têm condições de assegurar melhor); não dispunham dos recursos materiais e culturais que permitissem dedicar-se ao acompanhamento escolar dos seus trajetos.

Se a primeira dimensão remete para as “condições de socialização inicial” e familiar, a segunda refere-se à própria “experiência educativa” dos jovens entrevistados, operacionalizada tendo

em conta o trajeto escolar, projetos escolares e relação com o saber escolar e contextos educativos de inserção, aspetos que se influenciam mutuamente. Ainda que consideremos os 20 casos analisados como trajetos de contratendência, existem diferenças importantes nos seus percursos escolares. Nuns casos, os trajetos são mais lineares, isto é, não experienciaram “arrastamentos” dos estudos ou experienciaram-nos pontualmente; revelam padrões de sucesso escolar relativamente elevados e mais ou menos constantes ao longo de todo o percurso; ingressaram, na sua grande maioria, nas “vias gerais” do ensino secundário e no ensino superior, em alguns casos, realizando mesmo o 2º e 3º ciclo desse nível de ensino (“projetos de reascensão social” e “socialização inicial de dupla-referenciação”). Nessa situação encontram-se 11 dos entrevistados, todos eles estudantes ou ex-estudantes do ensino superior, na maior parte dos casos em cursos nas áreas das ciências sociais e humanas (relações internacionais; história; sociologia; serviço social; direito; linguística), tendo outras áreas de formação menor expressão (engenharia informática e engenharia química).

Frequentemente, esses trajetos remetem para casos em que os projetos de escolarização longa surgem precocemente e são entendidos, apesar de tudo, como algo “natural” e expectável. Embora possam pesar, entre esses casos, lógicas estratégicas e extrínsecas ao universo escolar, a sua relação com a escola e saber escolar é, comparativamente, mais marcada por lógicas de subjetivação, isto é, a singularidade da sua biografia e os seus projetos de futuro e de “*self*” têm uma maior ancoragem escolar (valorização do aprender “desinteressado”; identificação com o ideal de “bom aluno”, pessoa letrada, informada, etc., difundido pela escola), ainda que possamos considerar, de um outro ponto de vista, que isso faz parte do universo de representações e práticas de “demarcação social”.

A pesquisa permitiu observar a importância dos contextos escolares (micro e meso, isto é, turmas e estabelecimentos: excludentes, distintivos e integradores/inovadores) nos trajetos destes jovens, quer através da composição social desses quadros de interação, quer a partir da sua estrutura institucional (pedagógica, curricular e organizacional). Como se verá mais adiante, muitos desses jovens em trajetos lineares foram orientados, nalguns casos desde cedo, para escolas consideradas como tendo maior qualidade e não pertencentes à área de residência dos alunos. Quando isso não aconteceu e os alunos permaneceram nas escolas próximas dos seus contextos de residência, assiste-se, por vezes, a um outro tipo de fenómeno segregativo, com esses alunos a serem orientados para “turmas seletivas”, onde se concentram os alunos com maiores vantagens académicas e sociais, assim como os professores mais experientes.

Encontramos também trajetos escolares mais descontínuos - indo ao encontro do que já se havia observado ao nível da análise extensiva e do observado por Costa e Lopes (2008) e Caetano *et al.* (2014), a propósito do que chamaram “percursos de inflexão”, isto é, mais marcados por reprovações, interrupções dos estudos ou reorientações escolares (mudança de escola, de curso e de modalidade de ensino): perfis “contextos de reconstrução tardia do sentido para a vida na escola” e “rutura biográfica e reconstrução «desencantada» do projeto escolar”. Nenhum dos jovens destas duas

categorias concluiu o ensino secundário no “regime geral” (por vezes até o ensino básico: caso de Roberto e Flora), tendo estado inseridos em cursos profissionalmente qualificantes (Nelson, Geraldino, Vânia, Roberto, Olavo, Adelina, e Flora), o ensino recorrente (caso de Gisela) ou o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (caso de Daniel). Por vezes, e sob determinadas condições, essas vias proporcionaram “contextos escolares integradores” (Abrantes, 2011), noutros nem tanto.

Numa parte deles, a inflexão do padrão de sucesso escolar para um perfil de resultados mais positivos e o surgimento de projetos de escolarização longa parecem ser resultantes de uma reconstrução tardia do sentido da escolarização nos projetos de futuro mais latos dos jovens, quando antes a relação com a escola se caracterizava pela conflitualidade e/ou insucesso escolar (perfil: “contextos de reconstrução tardia do sentido para a vida na escola”), aliás, desde fases muito precoces. Observa-se também, a partir de determinado momento e sob determinadas condições, a passagem de uma lógica instrumental estritamente profissional, para uma em que o “saber escolar” passa a ser entendido como relevante para outras esferas da sua vida e para si mesmos. A “excecionalidade” que reconhecemos a esses trajetos advém, não só da improbabilidade da sua “integração” escolar dadas as suas condições culturais e económicas de partida, mas dada também a sua experiência escolar passada, marcada pela rutura com o universo escolar. Neste tipo de percurso encontram-se 9 dos entrevistados. Alguns deles concluíram o ensino secundário em cursos profissionais (artes e ofícios do espetáculo; *design* gráfico; técnicas laboratoriais; animação sociocultural) e ingressaram no mercado de trabalho, outros prosseguiram os estudos no ensino superior (licenciaturas nas áreas do turismo e restauração; serviço social; línguas e tradução).

Este perfil de trajeto escolar de contratendência torna especialmente evidente o peso escolarmente negativo que a inserção precoce em “circuitos de escolarização” excludentes pode assumir, mas também a forma como o envolvimento tardio desses jovens em contextos escolares especialmente integradores/inovadores, do ponto de vista da sua estrutura institucional, ou em determinados contextos de aprendizagem não formal (dentro e fora da escola) podem contribuir para transformações significativas, numa fase já avançada, dos projetos escolares, da relação com a escola e, consequentemente, do perfil de sucesso escolar.

Nem sempre a reconstrução tardia do projeto escolar é precedida de situações de menor sucesso escolar, por vezes pesam ruturas biográficas relevantes e dificuldades de conciliação entre diferentes esferas de vida (Costa e Lopes, 2008). A reconstrução do projeto corresponde, na maior parte desses casos, à passagem de um projeto mais ou menos “ambicioso” e mais influenciado por lógicas de subjetivação, para um mais ajustado e “resignado” às suas condições de vida e, portanto, mais marcado por uma lógica estratégica (perfil: “rutura biográfica e reconstrução «desencantada» do projeto escolar”). Como se verá com maior detalhe adiante, um dos traços que mais parece distinguir este perfil daquele dos “contextos de reconstrução tardia de sentidos para a escolarização”, remete para o facto de, no caso dos primeiros, os jovens terem tido na fase inicial da sua vida escolar e

durante um longo período de tempo, uma identificação mais ou menos profunda com o “ofício de aluno”, contudo, eventos de rutura biográfica posteriores, que implicaram na maioria dos casos a interrupção prolongada do trajeto escolar, conduziram a uma reconstrução dos seus projetos escolares, ganhando normalmente um pendor mais instrumental e, sobretudo, mais dependentes da conjuntura de vida destes jovens. A “excepcionalidade” destes casos é decorrente do “inesperado” retorno, embora de forma reconstruída, à escola e ao investimento na escolarização.

Interessa deixar ainda algumas notas finais e gerais. Da análise extensiva proposta no capítulo anterior, mas também da discussão teórica realizada, ficou a ideia de que considerar apenas entre os trajetos de contratendência os percursos escolares lineares e marcados de forma contínua por padrões de elevado sucesso escolar e por orientações escolares socialmente mais prestigiadas, poderia ser uma opção um pouco restritiva que deveríamos acautelar na abordagem qualitativa. Uma conceção mais abrangente, que inclui os percursos marcados por reorientações e inflexões escolares, permite algum distanciamento das classificações institucionais de insucesso escolar e tem a vantagem de contribuir para o desmistificar de uma imagem algo “idealizada” desses percursos.

Essa forma de olhar os trajetos de contratendência levou-nos a um distanciamento de uma noção exclusivamente ancorada ao “ensino superior” e “universitário”. Não só considerámos casos nessa situação, mas também percursos de conclusão do ensino secundário em cursos profissionais, sem ingresso no ensino superior, e percursos de frequência do ensino superior politécnico. Esta opção permitiu guardar alguma distância face a hierarquias existentes entre subsistemas de ensino (secundário/superior; geral/profissionalizante; universitário/politécnico) e “encontrar” contextos escolares que, apesar de fazerem parte de vias escolares muitas vezes estigmatizadas socialmente, proporcionam experiências escolares integradoras. Como veremos, esta opção permite também descentrarmos-nos, mas sem perder de vista, das teses da “supermobilização familiar ou individual” na explicação desses trajetos (ver atrás ponto 3.2). Como vimos ainda que isso possa ser relevante, especialmente em alguns casos, nem sempre assim é.

Deve-se salientar, por fim, que em qualquer um dos perfis, embora mais nuns do que noutros, sobressai a agência dos jovens. É verdade que os indivíduos, e estes jovens em concreto, não são sujeitos passivos, condenados à condição de “marioneta” de uma qualquer combinação de forças macroestruturais, contudo, parece-nos que é necessário que se reúnam, em várias frentes (interiores e exteriores ao jovem; económicas, culturais, familiares, institucionais, etc.), condições mínimas e prolongadas em que essa agência se ancore para que possa ter efeitos escolarmente eficazes. É sobre essas condições que nos iremos debruçar.

10.1. *Projetos de “reascensão” social*

Apesar de boa parte das famílias dos quatro jovens que integram a presente categoria ocuparem, durante o percurso escolar dos seus descendentes, posições socioprofissionais pouco privilegiadas (empregado de armazém; motorista de transportes de passageiros; empregadas de limpeza e auxiliares de geriatria), comparativamente com os restantes jovens entrevistados, estas famílias revelam origens sociais mais vantajosas, desde logo na geração dos avós, onde encontramos comerciantes com negócio próprio (família materna de Carolina), rendeiros (família materna de Laura), quadros superiores e técnicos da administração pública (famílias paternas de Boubacar e Rafael). Os próprios pais destes jovens, antes da vinda para Portugal, desempenhavam profissões socioeconomicamente mais vantajosas: cargos dirigentes na administração pública (pai de Rafael); docência (pai de Laura e mãe de Rafael), técnicos qualificados (mãe de Boubacar; pai de Carolina). Interessa também destacar que na família alargada encontram vários membros (tios, primos) socialmente melhor posicionados e, sobretudo, com qualificações escolares elevadas.

A migração da família destes jovens para Portugal não se enquadra nos fluxos típicos de migração laboral, mas deve ser associada às mudanças políticas e sociais introduzidas pelos processos de independência e/ou guerras civis nos seus países de origem. Apesar de lá terem tido uma posição social privilegiada, a vinda para Portugal significou, em muitos destes casos, uma acentuada mobilidade social descendente. Cá não puderam contar, pelo menos de forma tão direta, com as redes sociais das suas famílias de origem; os seus diplomas e experiência profissional tenderam também a não ser reconhecidos ou a ser menos valorizados, pelo que as inserções profissionais que cá obtiveram têm um estatuto socioprofissional marcadamente mais baixo. O tipo de inserção socioterritorial tem também um peso relevante nesse processo de mobilidade descendente e na forma como este é experienciado. Estas famílias não só viveram uma trajetória descendente em termos classistas, como passaram a estar sujeitas a dinâmicas de exclusão/marginalização social que nunca antes tinham vivido, pelo facto de residirem em contextos territoriais muito marcados por esses processos (bairros de realojamento social e bairros de auto-construção “pobres”).

Incluem-se nesta categoria as famílias mais escolarizadas, quer os pais (equivalente ao ensino secundário, no caso do pai de Laura e do de Carolina e da mãe de Boubacar (?); e ensino superior, no caso dos pais de Rafael), como os irmãos e/ou os seus primos e tios. Alguns destes pais são autodidatas, melómanos, leitores assíduos (romances; livros religiosos; livros técnicos; discos; jornais; etc.) (Laura, Rafael, Carolina), mas nem sempre é assim (Boubacar). Os irmãos dos entrevistados (quando fizeram toda a sua escolaridade no sistema de ensino português) tendem a desenvolver igualmente trajetos escolares “bem-sucedidos”, o que é menos comum nos restantes casos analisados e revelador da centralidade da socialização familiar e dos seus recursos culturais e sociais na explicação do sucesso escolar destes jovens.

Apesar de nem todos terem ainda concluído a licenciatura, os três irmãos mais velhos de Laura entraram no ensino superior, assim como a irmã de Carolina e os seus primos mais próximos. Boubacar tem vários primos licenciados. O irmão de Rafael, mais novo, revela também um trajeto escolar sem qualquer dificuldade, como vários dos seus primos que estão no ensino superior.

Outro indicador da “continuidade cultural” é visível nas estratégias educativas das famílias. Observa-se uma capacidade continuada e consistente para garantir as condições de uma ordem quotidiana e doméstica (frequentemente as mães e parte delas domésticas durante pelo menos um período) propícias ao trabalho escolar. A vigilância das sociabilidades e controlo sobre os tempos de lazer foi também um trabalho que alguns destes adultos levaram a cabo com particular tenacidade, ora diretamente (Laura), ora indiretamente através das “escolhas” residenciais (Rafael), mas nem sempre assim é (Carolina e Boubacar).

No domínio das estratégias de investimento e orientação escolar, estas famílias puderam também ser particularmente interventivas, por vezes, os próprios pais, outras vezes através do capital social familiar (tios socioeconomicamente melhor posicionados). Disso são exemplo a participação nas reuniões escolares, mas sobretudo “estratégias de distinção escolar” (por oposição às estratégias de evitamento da exclusão escolar que iremos encontrar entre algumas das famílias das franjas mais estabilizadas e qualificadas das classes populares): a colocação dos descendentes desde idade precoce em escolas de línguas (Carolina); o ensinar a ler e a escrever antes da entrada no 1º ciclo (Laura), para que os descendentes se destacassem na hierarquia académica desde o primeiro momento; na “escolha” dos estabelecimentos de ensino, orientando-os, mesmo que durante um curto espaço de tempo, para colégios privados considerados como tendo maior “qualidade” (Carolina; Boubacar) ou escolas públicas mais prestigiadas (Rafael e Laura); na “escolha” do curso e da universidade (Rafael). Por outro lado, verifica-se em boa parte destes casos um sistemático “calhar” em turmas seletivas, resultante da forma como as escolas constroem estrategicamente as turmas a partir do “cadastro escolar” dos estudantes.

O apoio direto nos trabalhos de casa tende a ser pontual, o que não significa uma relação alheada, mas um controlo “à distância” e uma valorização da autonomia, sobressaindo antes, as conversas exploratórias entre pais e filhos sobre temas da atualidade ou de cultura geral (a propósito de uma notícia no telejornal, de um documentário, de uma música, de uma data comemorativa, etc.), que contribuem para o desenvolvimento da sua “cultura geral” e do seu capital linguístico. Contudo, e ainda que de entre a globalidade dos entrevistados, estes estejam mais próximos, com as devidas ressalvas, do tipo ideal dos “herdeiros”, não detêm os recursos económicos de partida dos últimos, o que desde logo os “maníacos” do ponto de vista das estratégias que poderiam desenvolver (os desejos não concretizados do pai de Rafael de colocar os filhos num colégio privado; da mãe de Laura quanto a mudar de local de residência para “melhorar o ambiente” em que os filhos cresciam; do pai de Carolina de continuar a patrocinar cursos de línguas para as filhas).

Se é verdade que sobressaem nestes casos específicos, para além dos recursos culturais de partida, a dimensão estratégica nos processos de educação familiar (que vários autores entendem ser a chave para o entendimento dos trajetos de contratendência: Clark, 1983; Zeroulou, 1985 e 1988; Teixeira, 2010; Évora, 2013), esta não esgota, nem mesmo que consideremos as estratégias mais periféricas ao estritamente escolar (como sugerem, entre outros: Laacher, 1990 e 2005; Gándara, 1995; Viana, 2000 e 2005; E. Portes, 2000; Silva e Teixeira, 2008), o entendimento destes casos.

Nestas famílias, a escolarização não parece ser apenas uma via de “reascensão” e distinção (estratégias de orientação “instrumental”), ela mistura-se com os projetos de *self* dessas pessoas, em que a escolarização longa surge como algo intrínseco a uma definição de si e dos seus, mesmo que possamos olhar essa mesma questão como princípio de distinção social. Sinais disso são a valorização do desejo de aprender “desinteressadamente”, da “busca do conhecimento” ao longo da vida (de tipo científico, erudito, intelectualizado), a identificação com um certo ideal de pessoa informada, cosmopolita, etc. O pai de Carolina transmitiu-lhe a ideia de que *“os livros são os nossos melhores amigos”*. O pai de Rafael que, apesar de não ter conseguido criar no filho o gosto pela leitura, desenvolveu com ele o “interesse” e o “gosto” por temas da “cultura geral” (política, história, astronomia, ciências da vida, etc.), até porque esses são aspetos importantes a mobilizar nas suas relações de sociabilidade. O pai de Laura que lhe ensinou a ler antes de entrar para a escola e que *“passava um bocadinho o conhecimento que ele tinha de forma informal vá, através de conversa. Não era muito de ir ver os cadernos ou ajudar a fazer os trabalhos, era da nossa responsabilidade, era essa a dinâmica.”* Boubacar que vê no “saber escolar” uma via de esclarecimento pessoal e um meio necessário à construção do cidadão e profissional que pretende ser.

Em termos gerais, o percurso escolar dos jovens na presente categoria pode ser designado como tendencialmente “linear” e “distintivo” dado caracterizar-se por elevadas classificações; pela inserção nos circuitos escolares, em termos relativos, menos excluídos ou mesmo distintivos; pela menor ocorrência de reprovações; pela inexistência de sanções disciplinares na escola. Para além disso, desde muito cedo que estes jovens encontraram as condições e que construíram para si, com um importante reforço familiar, um projeto focado de escolarização longa e que descrevem como tendo surgido de forma “natural”, isto é, um projeto concebido como parte intrínseca de um projeto de vida e de pessoa mais latos. Encontramos aqui, contudo, trajetos em que é menor a linearidade do percurso escolar, dada a interferência, mais ou menos prolongada, de eventos familiares adversos (Boubacar e Carolina). Apesar da “naturalidade” que temos vindo a referir é preciso não retirar importância ao facto de, no seu quotidiano, viverem experiências particularmente ilustradoras da sua “multi pertença” e que impossibilitam uma total “naturalidade” desses projetos. Rafael diz que por ser negro e por ter relações com muitos jovens de origem africana de um bairro de realojamento próximo, vive uma “dupla discriminação”: por parte dos seus pares das classes populares, quando o “encontram” num “contexto interacional” de ativação das suas referências socialmente mais “favorecidas”; e nas “automáticas” baixas expectativas que professores, colegas de turma (de contextos mais “exclusivos”)

tendem inicialmente a ter sobre ele. Leonor “provou” também as baixas expectativas escolares que alguns professores tinham a seu propósito, algo que considera ter sido um episódio de discriminação racial revoltante e escolarmente desmobilizador.

10.1.1. *Um percurso quase “natural”* (Laura)

Laura tem 30 anos e ao mesmo tempo que frequenta o doutoramento na área das ciências sociais numa universidade pública de Lisboa, trabalha enquanto assistente de investigação. Logo após a conclusão da licenciatura, na área das humanidades, em 2006, começou a trabalhar num centro de investigação com uma equipa que considera “quase família”. Essa oportunidade surgiu pela “mão” de uma professora que convidou o grupo do qual Laura fazia parte para trabalhar num projeto, relação que se mantém até hoje.

Nunca reprovou ao longo do seu trajeto escolar, mas quando chegou a meio do 2º ano de licenciatura interrompeu os estudos porque estava desmotivada e queria mudar para outra área de conhecimento. Na altura, ainda que as suas classificações não fossem baixas, não estava satisfeita com o curso, achava-o excessivamente teórico e pouco interessante. Durante esse ano decide então trabalhar a tempo inteiro, inicialmente enquanto operadora de caixa num supermercado e depois nos serviços de apoio ao cliente numa empresa de telecomunicações, e preparar-se para os exames que lhe poderiam dar acesso a dois cursos em que estava interessada: um na área das artes do espetáculo, outro na área das ciências sociais. Não tendo sido colocada em nenhum desses cursos, decidiu que o melhor seria retomar, pelo menos temporariamente, o curso anterior, para não prolongar o afastamento da vida escolar. Para sua surpresa, o 3º ano do curso revelou-se mais interessante e a partir daí o seu empenho foi maior.

O pai é cabo-verdiano e a mãe angolana. Conheceram-se e casaram em Angola e teriam por lá ficado, não fosse a insegurança associada aos conflitos do processo de independência. O pai concluiu um curso de agronomia numa escola técnica, o que lhe permitiu ser mais tarde professor de agronomia também numa escola técnica. Laura não sabe muito

sobre a família do pai, mas assegura que teriam poucos recursos económicos. O avô de Laura faleceu quando o pai tinha apenas 8 anos, tendo este último sido colocado num internato católico prestigiado e quase em exclusivo de portugueses em Cabo-Verde. Segundo ela, foi uma oportunidade inesperada, “*não era costume, acho que era [o internato] só mesmo para portugueses, (...) O meu pai diz sempre que só o aceitaram lá porque o meu avô, ou seja o pai dele, era uma pessoa muito querida, ou seja, foi uma exceção ele ter ido para lá*”.

A mãe concluiu o primeiro ciclo e, em Angola, não tendo sentido necessidade de se assalariar, tinha a seu cargo as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos. A família materna não era proprietária de terras, nem assalariava mão-de-obra, a não ser para o trabalho doméstico, porém, o pai e os tios da mãe de Laura eram rendeiros de plantações de café numa província angolana, contando com a força de trabalho da família, especialmente a da família nuclear (no caso do avô de Laura, ele, a esposa e os 8 filhos), mas também, em certas alturas/situações, da família alargada (irmãos e sobrinhos).

Os pais e os três irmãos mais velhos de Laura vieram para Portugal na década de 70 e Laura, a mais nova, assim como o penúltimo irmão, já nasceram no país. Em Portugal, o pai de Laura não conseguiu voltar à mesma profissão, ainda que tivesse tentado durante algum tempo. Na altura tinham urgência em sair da casa dos familiares que os tinham acolhido, pelo que o pai de Laura, a contragosto, viu-se forçado a trabalhar na construção civil durante um ano, até ter obtido o emprego de motorista numa companhia pública de transportes. Passado alguns anos conseguiu comprar uma pequena habitação que reabilitou e aumentou posteriormente. Mesmo tendo sido reconstruída e ampliada pela família e tendo lá vivido mais de dez anos, a mãe de Laura nunca gostou da habitação, nem do bairro. Tinha apenas duas vizinhas com quem mantinha alguma relação, controlava as sociabilidades

dos filhos no bairro e acalentava o projeto de sair dessa zona, algo que conseguiu quando Laura tinha 16 anos. *“A minha mãe sempre quis sair, ela nunca gostou do bairro e ela dizia-nos assim: Olha, vocês estão aqui, mas isto é temporário. Um dia nós vamos para uma casa em condições”. O meu pai acomodava-se um bocadinho mais, como se calhar também era fruto do trabalho dele (...) A minha mãe não gostava essencialmente era da vizinhança porque os vizinhos educavam os filhos de uma maneira que a minha mãe achava que não era muito boa, ela tinha medo que influenciasse e até, não é que nos proibisse de andar com os outros miúdos do bairro, mas limitava muito, ou seja, dizia: Podes ir e tal, mas eu quero ver quem é”, pedia para levar a pessoa lá a casa e tal e ficava um bocado de olho (...) Sempre brinquei ou em casa mesmo ou só nas imediações (...) Porque era a política de casa e se calhar porque também não nos identificávamos muito, não sei. (...) No fundo eu acho que eles sentiam que tinham ali caído de paraquedas”.*

A mãe continuou a ser doméstica em Portugal até Laura ter mais ou menos 6 anos e, mesmo quando mais tarde começou a trabalhar nos serviços de limpeza fê-lo em regime parcial, mantendo assim maior disponibilidade para o acompanhamento escolar dos seus descendentes. Como ela estava quase sempre em casa, nem Laura nem os irmãos frequentaram o pré-escolar, mas o pai esforçou-se por ensiná-los a ler antes mesmo de eles entrarem no primeiro ciclo. Durante o restante trajeto escolar, o pai nunca acompanhou diretamente o trabalho escolar dos filhos, não só porque não tinha muita disponibilidade para isso (trabalhava por turnos, fazia muitas horas extraordinárias e folgas rotativas), mas também como princípio de autonomia dos filhos. Segundo Laura, quando o pai tinha tempo esforçava-se por conversar com os filhos sobre história, política, geografia, *“passava um bocadinho o conhecimento que ele tinha de forma informal, vá, através de conversa. Não era*

muito de ir ver os cadernos ou ajudar a fazer os trabalhos, era da nossa responsabilidade, era essa a dinâmica”. A mãe também não era especialmente interventiva sobre o trabalho escolar em si, operando mais no controlo direto e indireto das sociabilidades dos filhos e da sua apresentação pessoal (vestuário, volume de voz, forma de falar, modo de comer, sentar, de se apresentar, de receber em casa, etc.).

Quer a mãe, quer o pai sempre gostaram de ler. A primeira lia e lê fundamentalmente livros religiosos (embora não frequente a igreja, Laura descreve-a como muito religiosa); o segundo interessa-se mais por assuntos da atualidade, portuguesa e africana, compra e lê o jornal quase todos os dias (para além de ser um assíduo telespectador de programas noticiosos) e foi adquirindo ao longo do tempo várias enciclopédias especializadas *“que deram muito jeito durante o liceu todo”.* Os irmãos mais velhos também gostam de ler, especialmente a mais velha que sempre leu livros de ficção e romances. Laura considera que herdou da família esses hábitos e gosto pela leitura.

Os irmãos mais velhos de Laura eram alunos com elevado aproveitamento escolar e Laura sente que isso foi positivo para si, não só porque a ajudavam na escola e foram, como nos diz, um modelo para si, mas porque quando chegava a um novo ciclo de estudos (por vezes coincidindo com uma escola nova) já os professores, que conheciam os irmãos de Laura, tinham elevadas expectativas escolares face a ela. *“Eu no 5º ano fui também para uma escola onde os meus irmãos já tinham andado, os professores lá também conheciam os meus irmãos, falavam muito bem deles, estavam no quadro de honra e então, foi a mesma coisa, fui muito bem acolhida”.* Todos os irmãos de Laura concluíram o ensino secundário sem dificuldade. Apesar de se destacarem pelo sucesso escolar e de terem ingressado na faculdade, nenhum deles conseguiu ainda concluir o curso, dado terem tido que compatibilizar essa aposta, com outras dimensões da

sua vida (trabalho, migração, constituição de família, participação associativa, etc.).

As escolas que Laura e os irmãos frequentaram situavam-se na sua área de residência e estavam próximas de alguns bairros das classes populares e de realojamento social, mas as turmas em que foram colocados eram normalmente mais seletivas. Laura recorda-se de existirem algumas situações de indisciplina e violência na escola preparatória, que descreve como tendo *“um ambiente um bocado feio”*, mas, na sua perspetiva, a escola e os seus professores eram, em termos gerais, de qualidade. Diz que, no seu trajeto escolar, no ensino básico foi quase sempre uma aluna muito aplicada, com classificações acima da média, orientava-se pelo elevado sucesso académico dos irmãos, que deixaram *“história”* nas escolas por onde passaram. Os seus colegas de turma e amigos de escola tinham também boas classificações, aliás, a sua turma era bastante distinta de muitas que havia no estabelecimento, algo que considera ser resultado de uma operação premeditada da escola. Na escola, estava separada das culturas e grupos juvenis escolarmente menos integrados e, no bairro, essa barreira continuava por via do controlo direto e indireto dos pais e irmãos. *“Eu desconfio, sinceramente desconfio. Porque naquela escola eu deveria ter calhado nas turmas menos boas, mas desconfio que, por obra e graça (risos)... desconfio, porque exatamente como os professores já conheciam os meus irmãos, já tinham ali uma história familiar, me tenham posto em turmas que não eram complicadas, desconfio eu (...) Tinha essa sensação, porque havia turmas que eram terríveis, gente com más notas e que faziam problemas nas salas e que arranjavam zaragatas e as minhas turmas sempre foram, por um lado, as que tinham pessoas com melhores notas e, por outro lado, com pessoas que não arranjavam problemas, era raro alguém ir para a rua.”*

Com a transição para o ensino secundário, Laura vai, mais uma vez, para uma escola onde os seus irmãos já tinham andado e que era uma escola pública com algum prestígio, com uma composição social e resultados escolares mais favoráveis que a anterior. Ingressou no curso de letras e humanidades, escolha que fez *“um pouco ao acaso”*, porque sempre tinha pensado em ir para artes, algo que não fez, segundo diz, por no 9º ano ter tido uma má experiência com uma professora de educação visual. Refere ainda que um episódio de discriminação racial por parte de uma professora no final do 9º ano (que subestimou as suas capacidades para acompanhar o nível de excelência da escola secundária para onde pretendia ir) e de sentir que já não tinha que competir academicamente com os irmãos, pois eles tinham seguido áreas diferentes, terá contribuído para que, ao longo do ensino secundário, fosse menos aplicada e se limitasse a estudar o *“suficiente”* para obter aquilo que era o seu padrão-mínimo de aproveitamento, já não queria *“ser a melhor em tudo”*. Desde criança que tinha o projeto de ingressar no ensino superior, até porque os pais projetavam isso para os filhos e os irmãos tinham as mesmas expectativas. No entanto, no final do 12º ano, ainda não sabia ao certo qual o curso que iria seguir.

10.1.2. “Manter o nível”

(Rafael)

Ainda que hoje estejam numa situação socioeconómica menos favorável, no passado, na Guiné-Bissau, a família de Rafael – pai, mãe e quatro irmãos - tinha uma vida confortável. O pai, licenciado em engenharia agronómica e membro de uma família com algum prestígio social (todos os tios são licenciados; têm vários membros em posições de chefia nos setores público, diplomático e militar guineense; o sobrenome familiar é facilmente reconhecível na Guiné-Bissau), era então diretor num instituto público. A mãe, por sua vez, com um bacharelato de educadora de infância, trabalhava num colégio privado Francês na Guiné-Bissau.

O primeiro a chegar a Portugal foi o pai, em meados da década de 90, com o propósito de constituir uma empresa sua na área da construção civil e posteriormente trazer a família, até para que Rafael e os seus irmãos acessem a um sistema de ensino que consideravam de qualidade e valorizado no seu país de origem. Em 1998, altura em que a Guiné-Bissau começa a enfrentar uma forte instabilidade política, a mãe, os irmãos e Rafael, vêm-se obrigados, como muitos outros, a fugir para o Senegal, onde viveram durante dois anos, na casa de uma tia, enquanto aguardavam que o pai tratasse, em Portugal, da documentação para que pudessem juntar-se a ele. Mas será por intermédio de um familiar, bem colocado na administração pública guineense, que conseguirão a documentação necessária para entrar em Portugal em 2000, quando Rafael tinha 11 anos.

Nos anos iniciais, a situação socioeconómica da família era desafogada, pois o negócio do pai de Rafael corria relativamente bem, tendo chegado a ter vários empregados. Contudo, em 2003, a empresa acabou por se ver obrigada a fechar as portas e, desde então, o pai de Rafael trabalha por conta de outrem, num armazém de uma fábrica e a mãe empregou-se

como cozinheira numa instituição de solidariedade social.

“Olha, tem que ser... É um bocado triste. Porque o meu pai estudou bastante, ele já foi diretor do Instituto X na Guiné, foi chefe no aeroporto, cá teve uma empresa, ele era subempreiteiro. (...) Aconteceu que, situações da vida, ele perdeu, teve que fechar e outras coisas (...). Tinha mais de 40 e tal trabalhadores dele. Houve situações com o contabilista que depois, não sei o quê, foi uma situação assim, bem mal! Mas temos que ver, não podemos parar, não podemos desistir. (...) Tínhamos uma boa vida, não é, morávamos numa vivenda, tínhamos tudo... Tivemos que mudar de casa devido a essa situação. (...) Mas eu acredito que vai melhorar e ele neste momento está a desenvolver um projeto no Instituto Y, aqui em Lisboa, um projeto sobre a Guiné, ele não está a trabalhar lá, não recebe nada, mas está lá a desenvolver o projeto.” Para Rafael, a condição socioeconómica atual da sua família é transitória, acredita que se o pai quiser voltar à Guiné Bissau e se continuar a avançar com os seus projetos, conseguirão recuperar a posição socioeconómica que tiveram no passado.

Rafael e os irmãos interromperam os estudos durante 3 anos (2 no Senegal e 1 ano, o da chegada, em Portugal), adicionando-se ainda a esse atraso escolar o facto de Rafael não ter obtido, em Portugal, equivalência direta ao 4º ano, tendo assim que repetir esse ano escolar. Refere que a adaptação inicial à “*língua e aos colegas*” não foi fácil, mas rapidamente conseguiu ultrapassar esses obstáculos, nunca tendo reprovado ao longo do seu trajeto escolar, assim como os seus irmãos. No ensino secundário seguiu o curso científico-humanístico de línguas e humanidades, porque se interessava por história, geografia e, para além disso, dado o tempo que esteve no Senegal, tinha já algum à vontade com a língua francesa.

O pai acompanhava, com alguma proximidade e sistematicidade, o trajeto escolar de

Rafael e dos irmãos: apoiava-os quando necessário nos trabalhos de casa, controlava a caderneta do aluno, estava a par das datas dos testes, conversava com Rafael sobre a importância de se aplicar na escola. Era também ele o encarregado de educação, estando presente nas reuniões de pais para que era convocado. Outro aspeto decisivo do acompanhamento escolar do pai de Rafael foi a escolha seletiva de escola no 2º e 3º ciclo e de residência. Diz-nos que o pai sempre fez questão, apesar de todas as dificuldades, de não recorrer à “habitação social”, porque queria isolar os filhos de sociabilidades menos positivas do ponto de vista escolar. Vivem no concelho de Vila Franca de Xira, num bairro que Rafael caracteriza como sossegado e próximo de vários bairros de realojamento social. Inicialmente, o pai colocou como hipótese colocar os três filhos num colégio privado lisboeta, mas, face à existência na localidade de uma escola pública que o pai sabia ter algum prestígio e talvez também porque os encargos financeiros eram menores, acabou por optar pela segunda hipótese.

Algumas observações de Rafael sobre a procura e oferta escolar desse território são particularmente interessantes, não só para perceber as causas do seu sucesso escolar, mas também para conhecer alguns mecanismos de segregação social da rede escolar: *“Onde eu moro existem 2 escolas básicas, até ao 9º ano, e normalmente a escola de cima, onde eu andava, tinha fama de ser a melhor escola. Porque, normalmente, na escola de baixo haviam pessoas se calhar mais rebeldes. Lá aceitavam pessoas, imagina... Na escola onde eu andava, quem tivesse mais do que a idade que deveria estar, a idade normal, se calhar muitas vezes não aceitavam. (...) Não é bem afastar, mas digamos que eles resolveram, não sei se entraram em acordo com a outra escola ou não, mas foi uma política que eles adotaram, não é?! Era uma escola boa, bom ambiente, não havia muitas...”*. Para o ensino secundário, havia apenas uma escola, exclusivamente vocacionada para esse

nível de ensino. Segundo Rafael, esse estabelecimento era socialmente mais diversificado, embora possamos pensar que o recrutamento, do ponto de vista académico, fosse mais filtrado.

Desde sempre que os pais e Rafael tinham a expectativa que este e os irmãos fossem para o ensino superior. Aliás, como nos diz, *“era obrigatório”*, até porque tendo vários membros da família alargada (tios, primos) alcançado esse patamar, era sua obrigação, pelo menos, *“manter o nível”*. “[Risos] *Para além da família, como eu estava a dizer [a família enquanto laços de apoio], há muita competição em termos familiares. (...) Claro que estamos a fazer porque nós queremos também, mas é uma pressão. Imagina que os filhos de um irmão estão a fazer isto ou aquilo neste momento e depois [os filhos] do outro não? Parece que é uma vergonha para os outros. (...) E a minha família, em termos de estudos, todos da geração do meu pai têm licenciatura.*” Contudo, quando concluiu o ensino secundário não seguiu diretamente para o ensino superior, pois a sua média final não era alta ao ponto de lhe garantir a entrada numa universidade pública em Lisboa. Comparando os custos e benefícios (especialmente financeiros) de ir estudar para uma universidade pública distante de casa ou estudar numa universidade privada em Lisboa, optou pela segunda alternativa. Essa opção levou-o a fazer uma interrupção de um ano para trabalhar e acumular poupanças para ingressar na referida universidade.

Está atualmente no 3º ano do curso de direito e trabalha a tempo parcial num *call center* para financiar os seus estudos. Considera que o curso de direito naquela universidade tem qualidade porque, de certa forma, *“os professores são os mesmos professores da clássica, são os mesmos professores de Coimbra”* e, para além disso, segundo Rafael, os diplomados em direito dessa universidade são os que têm melhor aceitação na Ordem dos Advogados. Esses elementos informacionais decisivos para a escolha de

Rafael foram obtidos através da sua procura individual, mas também através da sua rede familiar e de conhecimentos, onde constam várias pessoas licenciadas em Portugal e noutros países, algumas formadas em direito, ciências jurídicas ou outras áreas próximas, que desempenham as mais variadas profissões, entre elas, a docência universitária e a advocacia.

É interessante salientar que, apesar do sucesso escolar, Rafael não gosta particularmente de ler: *“Eu leio, mas porque tenho que ler (risos) e fui para a área que fui, mas não gosto muito de ler. Eu sou defensor de que há vezes que os conhecimentos...como dizem: «Ah, a leitura é importante, aprendemos muito». Sim, aprendemos, mas eu sou defensor de que ouvir, falar, ver... Eu vejo muito o Discovery, o Odisseia e eu acho que se estou a ver e a ouvir consigo ter mais conhecimento, não sou muito de pegar um livro e pi-pi-pi-pi [assobio irónico]...Sabe uma coisa, quando eu vou estudar com os meus colegas, eu gosto mais daquela parte em que ficamos a falar, a discutir as coisas e eu acho que é nessa parte que consigo aprender mais, é naquele momento certo em que eu aproveito.”*

Rafael descreve-se como alguém civicamente ativo, sociável e comunicativo. Tem muitos amigos e de contextos muito variados; participa em várias associações relacionadas com a Guiné-Bissau; organiza eventos culturais, recreativos e de solidariedade. Gosta de se divertir (ir à discoteca, organizar desfiles de moda, conversar, visitar amigos, etc.), mas diz que ele e o seu grupo de amigos (que de certa forma, mantém desde o 2º ciclo e no qual tem uma posição influente) sempre souberam conjugar o mundo juvenil com o mundo escolar. *“Só que as pessoas de fora se calhar olhavam e «Olha aqueles gajos ali...” [em tom de suspeita] (...) Mas nós temos objetivos traçados, aí está a nossa diferença de outros jovens. (...) Podemos brincar, sair à noite, beber e fazer coisas, mas nunca desviar dos nossos objetivos.*

(...) Os meus colegas diziam: «Fogo, lá fora ficam todo coiso [brincalhão, rebelde, etc.], mas quando estavas nas aulas eras um santo ao pé dos professores (...)». *Eu dizia a eles: «Epá, não...Temos que saber estar em cada sítio.» (...) É como eu digo, nós temos que nos adaptar a cada situação e sítio em que estamos, por isso eu sempre joguei assim.”* A orientação para a sociabilidade, assim como a competência para gerir um património-rede tão diversificado e volumoso, parece resultar, pelo menos em parte, da sua situação social, de alguém cuja condição obriga a atravessar quotidianamente “mundos sociais” etnicamente distintos (portugueses, guineenses, cabo-verdianos, angolanos, etc.); socialmente diferentes (dos grupos juvenis dos bairros de realojamento de Vila Franca de Xira, à elite política guineense a viver ou com uma relação estreita com Portugal; estudantes universitários e ativistas guineenses; do mundo formal da academia “clássica” à convivialidade juvenil e adesão às culturas juvenis negras e populares); geograficamente dispersos (Portugal e Guiné-Bissau, mas também outros países da diáspora familiar e guineense, etc.).

Contudo, alguém que, de forma tão estrutural e sistemática, atravessa mundos sociais tão distintos, por vezes, com interesses e princípios antagónicos entre si, não deixa de ser alvo de crítica: *“Já me aconteceu...Ainda ontem encontrei um colega meu no autocarro e estive a falar com ele. Eu dei algumas entrevistas na televisão, agora nestes tempos, e ele comenta «Ah, fogo, tu sempre com essa postura de tuga, desenrola a língua, fala como africano!» Eu disse a ele: «Cuidado! Eu estou lá, estou a argumentar e eu acho que devo falar daquela forma para as pessoas perceberem muito melhor a minha comunicação, eu não me estou a armar em tuga, eu sou aquilo que eu sou, não preciso de armar em nada”.*

10.1.3. *Recuperando o projeto original* (Carolina)

Com 37 anos, Carolina é licenciada em relações internacionais e técnica de intervenção social num projeto de uma organização internacional de solidariedade onde trabalha há 11 anos. Depois de vários anos com funções administrativas, aceitou um convite para trabalhar em contacto direto com as populações e instituições locais, organizando ações de formação e capacitação para adultos numa localidade com uma forte presença de imigrantes africanos. Gosta mais do trabalho que faz hoje do que daquele que fazia antes ou que poderia fazer se tivesse seguido a carreira diplomática. *“Eu sinto que tenho mais a ver com aquilo que é o dia-a-dia, com aquilo que se passa no terreno... é quase como eu vestir a minha pele. (...) Aqui sinto que posso ser eu, porque este é o meu mundo (...) É um bocadinho estranho estar à mesa com políticos, porque muitas vezes nem compreendo o que eles estão a dizer, não sinto que seja por ignorância, eu não percebo às vezes o que eles querem dizer de facto. Então, prefiro este mundo, este mundo real (risos).”*

Nasceu em Moçambique em 1975 e veio para Portugal com a família no final da década de 70. Os avós maternos, de origem indiana e africana, ambos muçulmanos, eram pequenos comerciantes de gado em Moçambique. Embora tivessem uma situação relativamente confortável em termos económicos, o investimento escolar não era uma prioridade da família, pelo que a mãe de Carolina estudou, somente, até ao 4º ano. O pai de Carolina, por sua vez, provinha também de uma família de origem mista (africana e dinamarquesa) e, em termos religiosos, católica. Segundo Carolina, a família paterna era conhecida por ser uma família de *“mulatos de primeira”*, *“com estudos”*, tendo o seu pai concluído o curso numa escola industrial e trabalhado durante vários anos nos

caminhos-de-ferro moçambicanos, como técnico superior.

Depois da independência de Moçambique, a família vem para Portugal e depois de algum tempo a viver com familiares, obtiveram por tempo limitado uma habitação na cidade de Lisboa através dos mecanismos de apoio a “retornados”. A mãe manteve-se como doméstica, mas, ainda assim, consoante os rendimentos obtidos pelo marido, que inicialmente eram reduzidos e irregulares, fazia biscates de costura para fora. O pai de Carolina esteve ainda algum tempo desempregado e dependente de pequenos biscates, mas conseguiu, quando Carolina tinha 10 anos, e a entrar no 2º ciclo, um emprego, como eletricista bobinador numa empresa naval de grande dimensão na Argélia, oportunidade que permitiu uma melhoria das condições de vida da família.

Passados 2 anos, o pai faleceu no local de trabalho. Esse evento perturbou a vários níveis a estrutura familiar, em termos económicos e em termos da organização doméstica e familiar e, do ponto de vista que aqui nos interessa, uma “suspensão” do projeto escolar idealizado. A mãe de Carolina vê-se então obrigada a ter que trabalhar em serviços de limpeza, para além de reforçar os serviços de costura para fora, intensidade de trabalho que teve reflexos negativos na sua saúde e que a sujeitaram, muitas vezes, a internamentos hospitalares. Carolina e a irmã deixaram de contar com uma presença tão constante e estruturante da mãe na esfera doméstico-familiar. Contudo, no plano quotidiano (acolhimento depois das aulas, preparação das refeições, vigilância das saídas), tinham algum acompanhamento por parte das vizinhas do seu prédio, e, num plano mais geral, tinham o apoio das tias que viviam em Moçambique (apoio financeiro, contactos telefónicos e visitas a Portugal).

Para além de todas as mudanças financeiras e na ordem doméstica, a morte do pai significou ainda a perda da figura que, de forma mais sistemática, “fazia a ponte” entre as esferas familiar e escolar. O pai tinha

expectativas escolares mais elevadas, transmitindo a valorização da cultura livresca, ensinando e transmitindo algumas competências valorizadas em contexto escolar. Chegou mesmo a colocar Carolina, na altura com 9 anos, num instituto de línguas, para aprender inglês e francês. *“O meu pai sempre foi uma pessoa muito rigorosa em termos de estudos, estava-nos sempre a dizer: «Os livros são os nossos melhores amigos meninas». O inglês, por exemplo, eu e a minha irmã falamos inglês por causa do meu pai. O meu pai só falava inglês connosco praticamente (...) o estudar, o querer ter uma profissão digna e reconhecida, isso devemos muito ao meu pai (...) Não sei se é injusto dizer isto, mas acho que se dissesse à minha mãe: «Olha, não quero estudar, quero trabalhar». Acho que ela não se iria opor, ao passo que se fosse o meu pai: «Nem pensar!», mas nem pensar mesmo.”*

A morte do pai coincidiu com a transição para o 3º ciclo e Carolina, que nunca havia tido dificuldades escolares, reprova no 7º ano e depois no 8º. Foi colocada numa turma com vários alunos repetentes e descreve a escola como um estabelecimento com alguns problemas do ponto de vista dos comportamentos dos estudantes (consumo de drogas e álcool; absentismo escolar). Comparativamente com a escola do 2º ciclo, onde trabalhavam dois vizinhos que eram amigos da sua família, Carolina estava menos acompanhada e “mais livre” para explorar as sociabilidades juvenis.

“Na preparatória, a minha vizinha trabalhava lá, eram dois que eram vizinhos-tios, portanto, ali os olhos, a pressão, era diferente (...) e isso também fez com que eu chegasse à escola lá de cima, à secundária, quase com uma liberdade para eu fazer o que eu quisesse. Chego ao 7º ano e para onde é que eu vou? Para uma turma só de repetentes (...) mais velhos do que eu, o que significava que tinham outro tipo de maneiras de estar: «Ah, vamos baldar-nos às aulas! Bora lá». «Ah, fuma este cigarro, bora lá experimentar um charro, para ver como é que é».

Foi a minha primeira bebedeira (...) Eu dominava o correio que ia para casa, ou seja, tudo o que era cartinha da escola era comigo (risos) ”. É também nessa altura que começa a sair mais à noite, a ter os seus primeiros namoros e a trabalhar a tempo parcial.

Passados 4 anos da morte do pai, a situação económica do agregado continuava a deteriorar-se, assim como a saúde da mãe e o trajeto escolar de Carolina. As tias, mesmo a viver em Moçambique, começam a aperceber-se do “descarrilar” do percurso escolar de Carolina através dos contactos telefónicos regulares e das visitas anuais que lhes faziam. Uma delas, a tia mais nova, propõe então que as sobrinhas fossem estudar para um colégio na África do Sul, juntamente com os primos, assegurando totalmente as despesas inerentes. Inicialmente, Carolina não queria ir, mas como a irmã ia (que nunca tinha reprovado e que, apesar de mais nova, já se encontrava no mesmo ano escolar que Carolina, no 8º ano), acabou por aceitar o desafio. Não queria ficar longe da irmã e, de certa forma, também não queria deixar-se “ultrapassar ainda mais” por ela.

Os primeiros meses foram de adaptação à língua, algo em que teve dificuldade, mas para a qual já tinha algumas bases. Ainda, assim, esses conhecimentos da língua inglesa não correspondiam propriamente a um uso erudito da língua, nem proporcionaram um conhecimento da literatura clássica inglesa. Carolina estranhou o regime de internato (não tinha liberdade para sair ou ocupar o tempo livre da forma que quisesse), o ritmo e a rotina de estudo imposta pela nova instituição escolar. Para além das aulas, Carolina diz que era esperado que os alunos estudassem 5 horas por dia; se tivessem dificuldades, tinham acesso e a obrigatoriedade de frequentar aulas de apoio individual. *“Entrar naquele ritmo de estudo foi muito, muito complicado. Primeiro, eu não estava habituada a estudar, era um dia antes do teste dava uma lida e acabou-se. Chegar à África do Sul, com um sistema completamente diferente. Eu*

aqui, por exemplo, já tinha desistido da matemática: «Se eu posso passar com 2 negativas!» A matemática ficava sempre encostada e lá não, nós tínhamos que passar a todas. (...) Tive inicialmente professores que me auxiliavam, depois da hora das aulas. Ficava a ter aulas, por exemplo, com os professores de matemática e de biologia, que era onde eu tinha mais dificuldade. Eles davam-me explicações durante 3 horas por dia sozinha com eles (...) Aquilo era um regime militarista quase (risos), nós não tínhamos saídas quase nenhuma, nós vivíamos no cimo de uma montanha, nem era no meio!”

Apesar de tudo isso e das saudades que tinha da mãe, Carolina diz que a ida para a África do Sul e para aquela instituição em particular permitiu uma inflexão no seu percurso escolar e uma mudança nos seus projetos de vida. *“Sabes o que é que eu sinto? É o ter ganhado motivação e ambição. O facto de eu ter saído daqui fez com que eu quisesse mais para mim. Não sei se eu tivesse ficado se eu teria, por exemplo, teria tido a vontade de ir para o ensino superior (...) Porque toda a gente à minha volta fazia isso e queria isso. Aqui as minhas amigas, da altura, foram poucas as que...”*

Concluiu o ensino secundário e queria continuar lá para o ensino superior, contudo, por dificuldades na obtenção do visto, acabou por vir para Portugal para frequentar o ensino superior. Não passou nos exames nacionais na primeira tentativa, mas, no ano seguinte, a trabalhar a tempo parcial e com um programa próprio e sistemático de estudo, conseguiu.

Carolina descreve a viragem do seu percurso escolar, não só como o resultado da intervenção das tias e do novo contexto escolar, mas também como algo que decorreu da sua força de vontade, do seu desejo de eliminar a imagem de “*ovelha-negra da família*” e ficar, pelo menos, ao “nível” da irmã, dos primos e, sobretudo, do rendimento escolar esperado pelo pai. *“Fez-me lembrar aquilo que o meu pai*

queria para nós: «Os estudos é a coisa mais importante da nossa vida». «Os livros são os vossos melhores amigos, não se esqueçam disso». A questão de aprender as línguas (...) E isto, quer eu queira quer não, está cá dentro. Não foram só as minhas tias, é esta força interior que ele me foi passando, apesar de terem sido só 12 anos, foram muito fortes, 12 anos fortes de incutir este espírito de ambição, o querer qualidade, do querer ser alguém.”

10.1.4. Retomando um projeto distintivo (Boubacar)

Boubacar tem 23 anos e está no 3º e último ano da licenciatura de relações internacionais numa universidade pública de Lisboa. Ao mesmo tempo que estuda, trabalha a tempo parcial, enquanto animador sociocultural num projeto de intervenção no concelho da Moita. Nesse âmbito, desenvolve, há 3 anos, atividades orientadas para a inclusão social de jovens e crianças de um bairro de realojamento social, o seu. Para além disso, faz parte das direções de várias associações, algumas dedicadas à lusofonia, outras à Guiné-Bissau, às comunidades e estudantes universitários guineenses no estrangeiro. Nos últimos 2 anos, tem também participado, enquanto formando, num projeto de aprendizagem não-formal para capacitação de jovens líderes comunitários, tendo daí decorrido a constituição de uma nova associação que dirige.

Em vários momentos ao longo da entrevista, Boubacar explica os acontecimentos da sua vida como resultado da sua capacidade de cálculo, da sua perseverança e ambição. *“Eu decidi exatamente ir pelo caminho de «Eu vou ter que ser o melhor aluno da minha turma, eu tenho que ser o delegado de turma, eu tenho que ser o presidente da associação de estudantes.» Eu decidi isso no 10º, no 9º ano ainda me estava a adaptar à escola e à realidade e a tentar perceber”*. Contudo, parece pesar também a trajetória social da sua família e alguns eventos biográficos particularmente propiciadores de uma reflexão sobre o seu projeto escolar.

Boubacar teve pouco contacto com o pai, que chegou a ser professor, mas a família paterna e o prestígio de que gozam alguns dos seus membros ilustres (técnicos superiores na administração pública e titulares de cargos políticos), não o deixaram de influenciar, desde logo no nome, o mesmo de um tio que ocupou um cargo importante

na política guineense. *“Um nome é uma herança”*. Foi com a mãe que cresceu, assim como com outros membros da família materna extensa, avó, tios e primos. Comparativamente com muitos guineenses, tinham uma vida relativamente confortável: a mãe era enfermeira e alguns membros da família ocupavam cargos superiores na função pública. Porém, com a guerra civil, a mãe emigra para Portugal na esperança de cá construir uma vida economicamente mais confortável, contudo, cá tem trabalhado essencialmente como auxiliar em lares de terceira idade, nunca conseguindo exercer enfermagem. Alguns anos mais tarde, em 1998, Boubacar, na altura com 9 anos, e as duas irmãs mais velhas juntam-se à mãe e ao padrasto cá em Portugal.

Ao invés de ser diretamente matriculado no 5º ano, a mãe preferiu que repetisse o 4º ano, para que Boubacar ganhasse tempo para se adaptar ao sistema de ensino português, nomeadamente à língua. Não é que Boubacar não “reconhecesse” o português, mas não o dominava, na escrita e leitura, com o nível que desejavam. Esta decisão e a idade ainda precoce que tinha, permitiram-lhe conhecer e, como nos diz, “identificar-se” com o sistema educativo português. As irmãs, mais velhas sentiram uma grande dificuldade na adaptação ao novo sistema, e, segundo Boubacar, terá sido por isso que cá reprovaram várias vezes.

Não teve dificuldades escolares nos 2º e 3º ciclos e frequentou uma escola no concelho de Sintra que, apesar de não ter uma composição socioeconómica vantajosa, não era também um estabelecimento com marcas pesadas de exclusão social e escolar. Durante o 9º ano, a mãe e o padrasto separaram-se. O divórcio significou uma deterioração das condições de vida, a mudança de residência para um bairro de realojamento social e, posteriormente, a frequência de uma escola com uma composição social e escolar mais desfavorecida.

Nesse período de transição, Boubacar e as irmãs vão viver um ano em casa de um tio, médico, que os acolheu e lhes proporcionou a frequência de um externato prestigiado. Nessa escola, irá reprovar, pela primeira e única vez, algo que se deveu, na sua perspectiva, à instabilidade familiar, à falta de empenho da sua parte, à dispersão causada pelo acumular de várias atividades (treinos em clubes desportivos, participação em associações) e ao desfasamento entre o nível de exigência escolar a que estava habituado e aquele que encontrou no externato. Mesmo tendo reprovado, sente que aprendeu muito no externato e que “*o conhecimento acabou por vingar*”. Quando retoma a escola pública da sua zona de residência sentiu que estava melhor preparado, sobretudo em ciências, que os restantes alunos. “*No fundo, a experiência do externato serviu exatamente para dizer: «Existe isto!» (...) A experiência do externato... recuperei-a no secundário*”. Na nossa perspectiva, e embora Boubacar talvez não concordasse, a passagem pela casa do tio e pelo externato permitiram-lhe retomar o tipo de projeto escolar valorizado pela sua família na Guiné Bissau. Esse projeto, que talvez tenha ficado algo em suspenso, como a migração para Portugal e a mobilidade descendente sofrida com o divórcio da mãe, parece ter ganho assim um novo impulso.

Um outro evento biográfico experienciado nessa altura poderá ter também contribuído para esse reinvestimento escolar. “*Eu tomei essa consciência quando tive a minha primeira experiência profissional que foi num verão. Eu decidi que tinha que começar a trabalhar, então tinha que começar por algum lado e tive a experiência de trabalhar durante um mês na construção civil, no Algarve, durante as férias (...) Durante a estadia no Algarve eu tomei a consciência que tinha que traçar um plano. «Eu estou a ter esta experiência, mas eu não posso ficar por aqui, eu tenho que ter uma ambição na vida e um objetivo»”*”.

Quando volta para casa da mãe, Boubacar é colocado numa escola que recebia alunos de vários bairros de realojamento social e com resultados escolares não muito positivos. A turma onde foi colocado tinha vários alunos com reprovações acumuladas, o que contrastava com o perfil escolar geral de Boubacar. Em parte por causa desse contraste, acabou por se destacar academicamente entre os colegas e professores: “*não era algo vulgar, pelo que percebi e pelo que eles [colegas de turma] me foram transmitindo, não era vulgar os blacks naquela escola se destacarem pelas notas (...) Os negros naquela escola estavam ligados às questões da indisciplina, de sucessivos casos de chumbos e de repetições (...) A expectativa para um jovem, especialmente para um rapaz negro, que chega à escola... era muito baixa*”. “*Há o efeito negativo que pode acontecer que é: «Foi um caso!» Quase pessoalizam a coisa, porque: «É o Boubacar ou o André que foi aqui um tufão que apareceu, mas isto é assim!»*”. “*Quase que há um reconhecimento, mas que depois é uma exceção!*”. “*Eu digo que é má, porque depois não abre portas para que mais venham*”.

Diz-nos que a passagem por essa escola pública, e pelo secundário, no curso geral de letras e humanidades, foram muito relevantes para a forma como construiu o seu projeto escolar e de vida. Para além de continuar a destacar-se pelos resultados escolares, Boubacar esteve envolvido em inúmeras atividades extracurriculares. Estava no 12º ano quando, juntamente com um grupo de colegas, se candidatou e venceu a presidência da associação de estudantes, após um ano como tesoureiro na lista anterior. Para além disso, e da participação noutros projetos, foi representante das associações de estudantes do concelho, colaborou na constituição de um colóquio anual de jovens filósofos e de um festival, que ainda hoje se realizam na escola.

10.2. Socialização inicial de dupla referência

Três dos trajetos escolares de contratendência analisados parecem-nos, principalmente, associados à simultaneidade da socialização em famílias que se podem genericamente designar como sendo de classe média e das classes populares, daí que os classifiquemos como casos onde pesaram os processos de “socialização inicial de dupla-referenciação”. A sua socialização inicial ancora-se, por um lado, aos seus contextos familiares de origem e, por essa via, às classes populares, e, por outro, a contextos de socialização tipicamente de classe média proporcionados por terceiros com quem os jovens (e respetivas famílias) mantêm laços de afinidade e tutoria. Nestes casos sobressaem as relações interclassistas, mas também entre famílias com origens nacionais distintas, de certa forma aquilo que Machado e Abranches (2006) denominam “capital social externo”.

Nessa situação encontramos o caso de André, que foi acompanhado pela patroa da sua mãe (que considera uma “quase-avó”), uma idosa com uma condição socioeconómica muito favorável e cuja família contava com vários médicos e engenheiros; de Mauro que teve o apoio e orientação escolar de uma antiga amiga da mãe, a quem chama “madrinha”, e cujo marido trabalhava na redação de um jornal; de Hélio que contou com o suporte, a diferentes níveis, da sua “madrinha”, professora de educação especial na Alemanha.

Esses “outros significativos”, externos à família consanguínea, apoiaram esses jovens de forma precoce (desde os primeiros meses de idade, como no caso de André ou de Mauro, ou nos anos iniciais do 1º ciclo, caso de Hélio); prologada (durante 10 anos no caso de André; 12 anos no caso de Mauro; 15 anos no caso de Hélio); consistente (todos os dias da semana no caso de André, ele e a mãe viviam na casa dessa família; todos os dias Úteis no caso de Mauro, ele ficava a cargo da madrinha durante a jornada laboral da mãe; todas as férias de verão no caso de Hélio, que se deslocava até à Alemanha para “socializar” com a família que havia decidido, através de uma IPSS, apoiá-lo em termos materiais e ter com ele uma relação de tutoria e amizade “à distância”); afetivamente mobilizada (de que as designações “madrinha”, “quase-avó” e “amiga” são indicativas); e orientada para a tutoria escolar ou, num sentido mais lato, para o desenvolvimento da literacia e “cultura geral” (André, Mauro e Hélio contaram com apoio propriamente escolar, no trabalho e orientações escolares, mas também com o estímulo à leitura “livre”, à exploração das bibliotecas domésticas dessas famílias, à apreciação da arte “erudita”, discussão de temas filosóficos e da atualidade, etc.). Em termos gerais, a socialização nesses contextos proporcionou a aquisição de recursos culturais escolarmente rentáveis, a incorporação de disposições face à escola e o acionamento de estratégias escolares “eficazes” (especialmente nas etapas escolares precoces e menos nas fases mais avançadas, como se verá).

Apesar dos pais destes estudantes estarem inseridos nas classes populares e de serem, tendencialmente pouco escolarizados, não deixam de existir alguns elementos particulares da sua inserção que interessa destacar. O pai de Mauro era auxiliar educativo, funcionário público e trabalhava na escola que Mauro veio a frequentar durante o 3º ciclo e o ensino secundário, o que lhe

possibilitou um capital informacional e uma capacidade de acompanhamento do filho importantes. A mãe era vendedora, com contrato de trabalho, numa pequena loja de artigos têxteis na Baixa de Lisboa, onde trabalha até hoje. O padrasto de André, por sua vez, embora fosse operário da construção civil, licenciou-se em Economia na ex-URSS, tendo acompanhado (ainda que com distância) os estudos de André até quase ao 9º ano. Os pais de Hélio, apesar de trabalharem nos serviços de limpeza e na construção civil, exploraram durante determinado período da sua vida um pequeno café de bairro.

As estratégias educativas destas famílias, face às da categoria anterior, passam menos pelo investimento em capital cultural, pela transmissão de um “gosto” e de um sentimento de identificação (e distinção) pela “cultura erudita”. A sua ação tende a orientar-se para o controlo das sociabilidades e conduta normativa, embora nem sempre assim seja (André), algo que iremos também encontrar entre as franjas estabilizadas das classes populares (subponto 10.3). A progressão escolar tende a ser vista como um cumprimento “honroso” dos compromissos associados ao papel social dos jovens (o papel de aluno) e como uma possibilidade de melhoria das condições de vida pela via escolar. O conhecimento “letrado” não é perspectivado como parte da matriz identitária das famílias, mas sim, visto pelo seu valor externo, algo que é necessário adquirir, um meio, para alcançar “uma vida melhor”, um estatuto “digno”, um trabalho menos duro. Já entre as famílias que apoiaram estes jovens, a relação com o conhecimento e com a leitura tende a aproximar-se daquela que observámos na categoria “trajetórias reascendentes”, em que o conhecimento de tipo “erudito”, o gosto pela literatura e o cultivo da leitura, o interesse e engajamento “desinteressado” na discussão de assuntos de “cultura geral” são aspetos salientes.

Em termos gerais, os percursos escolares destes jovens são semelhantes aos do subponto anterior na medida em que se caracterizam pela reduzida ocorrência de reprovações ou interrupções; pelas elevadas classificações, desde o arranque da carreira escolar; pela inserção em circuitos escolares não excludentes ou mesmo distintivos (curso de ciências e tecnologias no ensino secundário, no caso de André e Hélio; licenciaturas na área das engenharias, no caso de Mauro e Hélio). A continuidade cultural face à escola decorreu também da construção, logo na infância, de um projeto de escolarização longa (embora menos partilhado e suportado pela família do que no subponto anterior), sentido como “natural” e de uma relação com o “saber escolar” que, não deixando de ser uma relação instrumental, parece ter também uma dimensão de identificação com o “ideal de aluno”.

No entanto, nas fases mais avançadas do percurso é evidente nos três casos um outro aspeto que os distingue daqueles do subponto anterior e que remete para dificuldades acrescidas nas orientações escolares nas fases mais avançadas do percurso. Em parte, talvez, isso possa dever-se a alguma “ambivalência” decorrente da socialização inicial de “dupla referenciação”, mas parece-nos que aqui pesa também o facto de o seu elevado rendimento académico desde as primeiras etapas escolares ter contribuído para que fossem inseridos ou se orientassem para as vias escolares mais seletivas (turmas, estabelecimentos de ensino, cursos, modalidades de ensino), talvez sem um conhecimento “efetivo” dos contextos sociais e escolares para que estavam prestes a entrar. É o caso

da transição de Hélio e André para turmas competitivas do curso de ciências e tecnologias com a entrada no ensino secundário, a transição de Mauro e Hélio para cursos na área das engenharias ou de André para a licenciatura em relações internacionais.

Para os casos analisados, essa transição nem sempre é vivida de forma “pacífica”. É como se no momento em que ultrapassam uma grande barreira (são os primeiros nas suas famílias, e dos poucos nos seus contextos de origem, a alcançar o ensino secundário ou ensino superior), fossem imediata e inesperadamente ultrapassados por outra. Parecem ser como que “surpreendidos” quanto aos novos requisitos de exigência escolar; deixam de estar entre os “melhores alunos” da turma, terão até, por vezes, dificuldades escolares sem que as possam minimizar recorrendo a explicações, como fazem as classes médias (as explicações de matemática parecem ser decisivas para o sucesso escolar no curso de ciências e tecnologias, sendo um aspeto gritante das desigualdades sociais na escola); áreas de conhecimento que antes lhes eram apazíveis e que conseguiam dominar sem dificuldade tornam-se subitamente um “problema”. Há também um dilema de integração e identificação com os “novos” contextos escolares e o tipo de pessoas e sociabilidades que os caracterizam, aspeto que contribui para uma certa “desorientação escolar”, experienciada não só como um dilema “vocacional”, mas também como um paradoxo biográfico.

Predomina nesses circuitos de escolarização uma população juvenil com origens sociais claramente mais favorecidas; com recursos culturais e linguísticos mais próximos da cultura escolar; que teve acesso a explicações (especialmente no ensino secundário e a matemática) e que consegue orientar-se melhor nos circuitos de escolarização e, sobretudo, antecipar as suas exigências e características, algo que parece estar mais ausente entre os nossos entrevistados. Os familiares (família nuclear e alargada) dos jovens do presente perfil, assim como muitos dos seus amigos, vizinhos não frequentaram nem frequentariam essas vias, enquanto no perfil anterior “seguem-lhes as pisadas”.

No ensino secundário, André desistiu do curso de ciências e tecnologias (onde a matemática, que antes gostava, se transforma num “calcanhar de Aquiles”) e mudou para o de línguas e humanidades. Mais tarde, ingressa no curso superior de relações internacionais e desiste mais uma vez. Revela dificuldade em decidir-se por uma área de estudo, talvez porque se sinta atraído por áreas de conhecimento muito distintas (multiplicidade que não será alheia à pluralidade dos seus contextos de socialização?); talvez também porque viva um impasse entre um projeto escolar orientado para a dimensão profissional (relação instrumental) e outras orientações em que a “expressividade” pessoal é valorizada e em que a escolarização é concebida como um “prolongamento da juventude” (Erlich, 2004) ou diferimento da adultez (Lehmann, 2012).

Mauro, por sua vez, que havia demonstrado níveis elevados de sucesso académico no curso tecnológico de informática no ensino secundário e, mais concretamente, no domínio da matemática, sente muita dificuldade em adaptar-se ao curso de engenharia na universidade pública prestigiada em que ingressou (dificuldade nas estratégias de estudo, dificuldades a matemática, sentimento de que o

curso era excessivamente teórico e pronunciado o contraste socioeconómico face aos colegas), algo que, juntamente com as premências da sobrevivência material, terá contribuído para que, até hoje, não tenha concluído a licenciatura.

Hélio sentiu no início do ensino secundário que a “parada em jogo” tinha mudado e que, face aos novos colegas da turma de ciências, encontrava-se, pela primeira vez, numa situação de clara desvantagem. Sentia-se “injustiçado” com o facto de aqueles deverem a sua posição escolar à posição social dos seus pais e às explicações que podiam pagar. Após a conclusão do ensino secundário, ingressa num curso superior na área das engenharias com o qual se desmotivou logo no 2º ano, até porque já trabalhava e nesse emprego havia constituído um grupo de amigos de que gostava muito, mas que estava muito distante do universo escolar. Conseguiu, com esforço, concluir o curso, mas decidiu que não queria trabalhar na área.

Como se pode observar nas fichas biográficas, nestes três casos existe a partir de determinada altura um decréscimo do investimento escolar e alguma dificuldade na definição de um projeto escolar. Poder-se-á pensar que essa situação é decorrente de um certo “adormecimento” ou “enfraquecimento” das disposições incorporadas em contextos de socialização que, nas etapas mais avançadas do trajeto escolar, poderão até já não existir. Lembremo-nos também que, comparativamente com os casos na categoria anterior (“projetos de reascensão”), que tiveram, têm e terão ao longo da sua vida um contexto familiar composto por irmãos, pais, tios, primos mais escolarizados, mais orientados para uma apropriação erudita e “escolarizada” do mundo, os três casos desta categoria não encontram na sua família imediata ou alargada, nem nos seus grupos de amigos ou contextos residenciais espaços de ativação dessas disposições. André deixa algumas pistas sobre isso. Diz que “*houve um bocado de retrocesso*” face ao 1º ciclo (altura em que teve uma socialização intensa em casa da patroa da mãe) e 2º ciclo. Inicialmente era um aluno “*muito mais aplicado e empenhado, que estudava regularmente, que tinha outros hábitos*”, no 3º ciclo e no ensino secundário esses “hábitos” parecem ir perdendo influência, à medida que se torna mais distante o contexto que lhes deu origem, que os polos de socialização e de interesse juvenis ganham maior poder de influência, que a configuração familiar vai sofrendo alterações e que se torna mais complexo e competitivo o “jogo escolar”.

Parece-nos, contudo, que a “retração” no investimento escolar e o distanciamento face a esse universo nas etapas mais avançadas do percurso remetem para transformações tardias no sentido subjetivo da escolarização. Em muitos dos casos analisados nesta pesquisa são referidos os sentimentos de desajustamento entre as suas origens sociais e os contextos (escolares, mas não só) socialmente mais favorecidos que vêm a frequentar, mas é entre estes três casos que esse sentimento ganha uma “tonalidade existencial” dado talvez o carácter seminal da socialização de dupla-referenciação. Isso poderá também dever-se ao facto de estes serem os jovens que experienciam o maior contraste entre os meios de origem e os contextos escolares frequentados nas etapas escolares mais avançadas.

André refere as “agruras” de viver em “*dois mundos*” e de como é alvo de pressões cruzadas (especialmente, entre os pares) para se posicionar em “lugares de identidade” que lhe pré-atribuem. Sente também necessidade, especialmente depois de mais adulto, de “recuperar” aspetos culturais relativos à sua origem familiar (étnico-cultural e de classe) que sente não ter desenvolvido durante a infância e adolescência (aprender a falar crioulo; a dançar e a reconhecer diferentes estilos de música africana; investir em sociabilidades dentro da “comunidade” étnico-cultural e “racial”, etc.).

Hélio fala-nos de um sentimento de “*second life*” que a intermitência das estadias na Alemanha e em Portugal acabavam por provocar, algo que, do seu ponto de vista, se devia às descontinuidades/contrastes culturais entre os dois contextos de socialização, o que o levava a refletir sobre a sua identificação com a família e sobre o progressivo afastamento “simbólico”, social, material e escolar face aos seus irmãos e pais. Como se pode ver na sua ficha biográfica, também Hélio, já mais velho, procurou que a sua vida profissional lhe permitisse “ligar” as diferentes “vidas” que tem, transformando-se num técnico de intervenção social no bairro onde cresceu, isto é, colocando o seu capital cultural “conquistado” ao serviço dos projetos de intervenção social no seu bairro.

Para Mauro, as questões existenciais colocadas pela “dupla referenciação” e a busca de unidade na experiência biográfica parecem ser menos expressivas, pelo menos no discurso. Em parte, Mauro não vive uma situação de contraste social tão marcado e “reconhecível” como André e Hélio cujas famílias, para além de inseridas nas classes populares, são de origem africana. Contudo, não será que o protelamento da conclusão da licenciatura se deve a uma maior identificação de Mauro com o registo prático do trabalho informático (que na empresa onde trabalha atinge um nível elevado de sofisticação) do que com o registo “livresco” que a universidade tem para lhe oferecer?

10.2.1. Entre mundos

(André)

No final de 2012, ingressou com 20 anos no curso de relações internacionais numa universidade pública da cidade de Lisboa, ao mesmo tempo que trabalhava a tempo parcial enquanto auxiliar de infância. Contudo, abandonou entretanto o curso, por sentir que não tem vocação para a área e por não se identificar com o tipo de ambiente social e postura pessoal que acabam por aí estar implícitos (formalidade; erudição; contenção da expressividade; etc.).

Essa dificuldade na definição de um projeto escolar e de um certo distanciamento face à escola está, aliás, presente desde o início do ensino secundário. Quando, em 2011, o entrevistei pela primeira vez, estava desmotivado e com um projeto de futuro indefinido, embora não lhe faltassem ideias (carreira de moda; fazer uma pausa nos estudos; entrar para um curso na área das ciências sociais; etc.). Nessa altura estava “*infelizmente*”, como dizia, ainda no 12º ano (a frequentar somente algumas disciplinas em atraso), numa turma com colegas bem mais novos do que ele, sem os seus amigos de longa data, algo que também o desmotivava bastante.

Caso não tivesse “perdido” dois anos com a mudança de curso no 11º ano de ciências e tecnologias para o 10º de línguas e humanidades, estaria há 2 anos no ensino superior e sem nenhum atraso no percurso escolar. Vale a pena dizer que não fica claro na entrevista qual o motivo pelo qual André não usou o regime legal de permeabilidade entre cursos, algo que uma das suas colegas fez e que lhe permitiu não “perder” nenhum ano.

A escolha inicial de um curso geral na área das ciências naturais deveu-se menos a uma orientação propriamente vocacional, do que à pressão causada por boa parte dos colegas de turma

(também amigos fora do espaço escolar) em querer ir para esse curso. Diz que no 9º ano já sabia que tinha maior “*inclinação para as letras, as palavras, a comunicação*”, mas sem um projeto de carreira escolar e profissional associado, pelo que outras dinâmicas acabaram por prevalecer no momento da escolha. “*Mas entrar para ciências não foi uma escolha, como é que eu hei-de dizer... foi pensada... os meus amigos iam todos para lá, estava toda a gente em ciências porque é que eu haveria de ser o único a ir para humanidades ou para outra coisa qualquer ou para artes ou não sei o quê? (...) Não me sentia nada preparado para escolher um rumo (...) Eu tinha pensado [em entrar para humanidades], mas como eu não me conseguia decidir... era os amigos que queriam ir para ciências e eu também queria ir para ciências por causa deles. (...) Olha...era a ilusão, todas as crianças... quando tu vais perguntar a uma criança «O que é que queres ser quando fores grande?» «Eu quero ser médico, eu quero ser bioquímico, biólogo marinho e não sei quê.» (...) E os pais também... «O meu filho tem que ser médico»”.* A adicionar ao sentimento de que ciências naturais não era a sua área de “vocação”, sentiu muita dificuldade na disciplina de matemática de 10º e 11º ano (algo que nunca antes lhe tinha acontecido), mas a sua família não tinha os meios financeiros para, como muitas de classe média, recorrer a um explicador.

No plano do trabalho escolar, André refere que só estuda poucos dias antes dos testes, ainda que raramente falte às aulas (só depois de ter mudado de curso é que começou a faltar, tendo estado, uma vez, próximo de reprovar por faltas). Contudo, nem sempre teve esse tipo de atitude, e diz que “*houve um bocado de retrocesso*” face ao 1º ciclo, principalmente, e ao 2º ciclo, em que era um aluno “*muito mais aplicado e empenhado, que estudava regularmente, que tinha outros hábitos*”. É no 3º

ciclo e no ensino secundário que esses “hábitos” parecem ir perdendo influência.

A mãe veio da Guiné-Bissau grávida de André, em 1993, para tratar de um problema de saúde e acabou por ficar em Portugal. Sozinha, com um nível de escolaridade baixo e com poucos meios para alugar uma habitação, a saída profissional mais óbvia era então trabalhar como empregada interna. A sua nova patroa, Dona Mena, uma idosa viúva, com dificuldades de locomoção, de uma família de classe média e “retornada”, foi, com o tempo, assumindo uma espécie de papel de avó de André e de amiga da mãe deste. Eles eram a sua companhia mais assídua, pois os filhos (um médico e um engenheiro) e os netos (já jovens-adultos) nem sempre a podiam visitar. Enquanto a mãe de André se ocupava das tarefas domésticas ou ia à noite estudar para concluir o 1º ciclo, Dona Mena ajudava-o nos trabalhos de casa, lia-lhe histórias, tocava piano para André e rezavam juntos.

Comiam sempre os três e André estava autorizado a aceder e disfrutar de toda a casa, do jardim e da piscina. Podia ler os livros da biblioteca (que descreve como “enorme”), que durante algum tempo foi o seu quarto. Leu muita banda desenhada e livros que os filhos da Dona Mena tinham lá deixado ficar. Comparando com aquilo que tende a acontecer nos bairros populares, André acabava por não ter muitas sociabilidades com outras crianças para além da escola o que, na sua opinião, lhe permitiu maior concentração no trabalho escolar. Como diz, nessa altura, a sua grande amiga era a Dona Mena.

André frequentou, desde poucos meses de idade, um infantário gerido por uma instituição de solidariedade de base religiosa e internacional, implantada no concelho de Cascais desde a década de 80. Entra para o 1º ciclo precocemente, aos 5 anos, por sugestão da Dona Mena que fez questão de o colocar num colégio particular religioso cuja

diretora era uma grande amiga sua e onde os seus filhos e netos haviam também estudado. Quando compara essa escola com as restantes que frequentou refere que, em termos relativos, foi o local onde aprendeu mais, tanto aspetos diretamente relacionados com a escola, como aspetos de cultura geral, algo que considera fundamental. André era a única criança negra no colégio e, provavelmente, dos poucos provenientes de uma família pobre, mas diz não se lembrar de ter sofrido discriminação. *“No colégio a coisa era sempre mais apertada e havia sempre aquela distância dos professores, também aquilo tinha um historial de freiras e não sei quê... um colégio religioso e disciplinado, as pessoas eram mais ricas e tal e tal... mas fui muito bem tratado e aprendi imenso naquela escola (...) Foi a melhor escola em que andei (...) eles enveredavam muito pela música portuguesa (...) apostavam imenso na leitura, o gosto pela leitura que eu tenho, foi lá...”*.

O falecimento de Dona Mena quando André estava no 4º ano e outros eventos, como o facto de a mãe ter iniciado uma segunda relação conjugal e de ter dado à luz nesse ano o seu novo irmão, mudaram significativamente a vida de André.

O seu padrasto concluiu uma licenciatura em Economia na ex-URSS, mas em Portugal nunca conseguiu trabalho na área, estando a trabalhar na construção civil enquanto armador-de-ferro. Acha que o padrasto foi também uma referência, em termos escolares, acompanhando os seus estudos até quase ao 9º ano, embora André não deixe de referir que não gostava dessa intromissão. A mãe, por sua vez, teve sempre um envolvimento distanciado: raramente ia às reuniões escolares ou controlava os trabalhos de casa, pois com mais dois filhos, que entretanto nasceram, com vários empregos nos serviços de limpeza em simultâneo (ainda hoje, assim é) e um nível de escolaridade inferior ao de André (na altura já tinha o 1º ciclo) dificilmente poderia apoiá-lo diretamente.

Dada a escassez de recursos financeiros, a seguir ao falecimento de Dona Mena, vão viver os 4 – a mãe, o padrasto, André e o irmão – para um “bairro de autoconstrução” do concelho de Cascais. Desde essa altura, André foi sendo progressivamente incumbido de assegurar o cuidado dos irmãos, especialmente do seu acompanhamento escolar (ir pôr e buscar à escola; participar nas reuniões com os diretores de turma; acompanhar nos trabalhos de casa). Passado um ano, foram realojados num bairro social de uma das freguesias do interior do concelho. Trata-se de um bairro de realojamento de pequena dimensão (5 edifícios de 4 andares) e estrategicamente implantado num espaço residencial antigo, com múltiplas famílias já longamente fixadas, uma rede de transportes adequada, comércio local, escolas nas proximidades, etc.

André diz que não sabe explicar porquê, mas não sentiu, na altura, um grande choque com todas essas mudanças. Talvez porque ainda fosse bastante criança, tinha 9 anos, e/ou porque aquilo que perdeu ao nível das condições materiais de vida e também de acesso à cultura “legítima” na casa da Dona Mena tivesse sido compensado por um alargamento substancial da sua liberdade de brincar com outras crianças, de poder passear para lá do espaço doméstico e de usufruir de uma convivialidade de vizinhança bem mais ativa. A própria família parece ter deixado de poder oferecer, nessa altura, o controlo parental e o acompanhamento que antes, na casa da Dona Mena, tinha sido possível garantir, impotência de que só mais tarde, com a estabilização da configuração familiar, puderam superar. Diz-nos que: “*Eu não sei o que é que se passava, isto foi tudo feito ao contrário! Eu, no bairro X era super solto! Eu andava por lá, brincava com toda a gente e ã ã ã ã (...)* Só à medida que eu fui crescendo é que [os pais] me tentaram prender, mas já era tarde! «Ah não vás para a praia sozinho e não sei quê».”

Começa, entretanto, a frequentar o 2º ciclo, numa escola EB23, que não gozava na altura de grande prestígio social e escolar, mas André é colocado numa turma seletiva. Rapidamente se destaca pelo elevado aproveitamento escolar (nomeadamente, a matemática) e por se envolver em múltiplas atividades extracurriculares oferecidas pela escola. Diz-nos que foi só nessa altura que se apercebeu que havia alunos que não queriam ir para o ensino superior, algo que para si era um caminho “*natural*”, assim como era para o seu então novo grupo de amigos e colegas de turma.

Na transição para o ciclo seguinte, muda para uma escola secundária com 3º ciclo mais próxima de casa. Aí sentirá a necessidade, mas também alguma pressão por parte dos pares, de se posicionar face à “cultura juvenil negra das classes populares”. Diz que atualmente tem conseguido criar um modo particular de transitar entre esses “mundos”, algo que poderá também estar relacionado com o facto de outros colegas seus, de origem africana, não se identificarem exclusivamente ou principalmente com a cultura juvenil negra, e transitarem, tal como ele, por “mundos” muito distintos: “*Houve aquele choque com a cultura africana, porque eu não estava muito por dentro (...) Toda a gente esperava que eu fosse «black»... e era aquela cena «Áh seu tuga e não sei quê!».* Até hoje! (...) *Naquela altura é claro que magoava, estava ser renegado pelos próprios compatriotas, pronto foi um bocadinho mal, passei mal e o facto de eu não saber a minha língua, de não me vestir como os «blacks» se vestem (...).* As pessoas não vêem que nós não temos culpa de não saber falar a língua do meu país, que se calhar o país não me diz nada, diz-me mais Portugal?! (...) *Isto é um grande trauma...*”.

10.2.2. “The second life”

(Hélio)

Hélio tem 31 anos e é licenciado em engenharia química por um politécnico em Lisboa. Quando acabou o curso, aos 25 anos, ainda trabalhou um ano numa empresa de consultoria, mas acabou por sair. Diz que aquele emprego, apesar da boa remuneração e de algumas regalias, não era compatível com os seus objetivos profissionais, e por isso optou por sair. Seguidamente trabalhou pontualmente na produção de eventos culturais. Atualmente é o coordenador de um projeto de intervenção social destinado a crianças e jovens do seu bairro, um bairro de realojamento social do concelho de Oeiras.

A entrada no “mundo” associativo e da intervenção social deu-se quando tinha 21 anos, altura em que frequentou, durante aproximadamente um ano, um grupo de reflexão e preparação para o seu batismo. Durante esse período foi-se questionando sobre o sentido que queria dar à sua vida, estava desmotivado do curso, tinha inclusivamente 2 anos em atraso. Apesar de ter sido um aluno com elevado aproveitamento escolar no ensino básico e secundário, a entrada no ensino superior implicou que começasse a trabalhar num restaurante. Aí acabou por fazer várias amizades (muitos desses amigos já não estudavam) e criou algumas rotinas de convívio novas (após o fecho do restaurante, costumavam sair juntos).

Por outro lado, a preparação para o batismo levou-o a questionar sobre o seu contributo pessoal para a melhoria da sociedade. Resolve, então, que deveria contribuir para o desenvolvimento do seu bairro, local onde durante a infância acabou por nunca criar relações muito profundas. Ofereceu-se como voluntário num projeto de intervenção (deu explicações de matemática e ciências físico-químicas; organizava atividades desportivas), projeto onde hoje é coordenador.

Hélio viveu toda a sua infância, até aos 13 anos, num bairro de autoconstrução no concelho de Oeiras, altura em que a sua família foi realojada no bairro atual. O bairro era, sobretudo, constituído por pessoas e famílias que chegaram à AML, sobretudo, entre as décadas de 70 e 90: migrantes internos portugueses (os moradores mais antigos), “retornados” das ex-colónias portuguesas em África e imigrantes africanos. Tratava-se de um terreno baldio e que foi sendo ocupado pelas famílias que aí, com recursos diferenciados, construíram as suas habitações.

Apesar da mãe de Hélio explorar um café, a dimensão do negócio era pequena, orientada para os vizinhos, eles próprios com poucos recursos. Quando mudaram para o novo bairro, a mãe teve que deixar o pequeno negócio e passou a trabalhar nos serviços de limpeza “fazendo horas” em vários locais. Por sua vez, o pai de Hélio era pedreiro, mas nem sempre trabalhava de forma regular e ausentava-se durante longos períodos. Hélio refere que durante o 3º ciclo era considerado um dos melhores alunos da turma.

No ensino secundário, numa nova escola e já no curso geral na área científico-natural, sente pela primeira vez que o seu estatuto académico decresce, algo que considera dever-se ao facto de, ao contrário de muitos dos seus colegas, não poder ter explicações de matemática. *“Vou-me um pouco abaixo e isso é curioso, eu estava numa boa turma, todos os miúdos tinham explicador e eu não tinha dinheiro para ter um explicador (...) matemática, todos eles tinham explicador, metade da minha turma tinha explicador (...) Nos exames, eu era de 14 e isso era o médio na minha turma, todos eles tinham 16 e 17.”*

Diz que sempre “teve a sorte” de frequentar turmas com elevado rendimento académico, “sorte” que talvez estivesse relacionada com estratégias de constituição de turmas. *“Eu era educado, portanto,*

eu dentro de uma sala de aula não causava qualquer problema aos professores, quando era chamado à atenção pedia desculpa, porque também era a educação que eu tinha em casa... os mais velhos epá! (...) Na mesma escola às vezes havia turmas assim, mas eu, eu não sei porquê, eu estava sempre nas melhores turmas, acontecia.”

Durante o 1º e o 2º ciclo, as possibilidades de convivialidade no bairro de autoconstrução em que vivia na altura, eram muito reduzidas. Quando vinha da escola tinha duas hipóteses: ou ficava em casa com os irmãos mais novos, ou ia ajudar no então café da mãe, que era aliás contíguo à sua casa. Os pais controlavam especialmente as sociabilidades dentro do bairro (limitando as visitas a vizinhos, os convívios nos cafés, as brincadeiras de rua). Encontrava os seus vizinhos na escola, mas como não participava na vida social do bairro acabava por não aprofundar muito essas relações. *“Os meus pais tinham sempre a preocupação de nos proteger, então não nos deixavam ir para a rua. Nunca tive muito contacto com a bola, brincava em casa, com os meus irmãos, mas não passava disso. Às vezes íamos para a rua e brincávamos com os outros, mas era sempre muito controlado (...) Enquanto os outros ficavam até tarde na rua, nós tínhamos sempre horas para voltar, para estar em casa e depois também ajudávamos a minha mãe... tinha um café e nós ajudávamos”.*

O tempo e a rotina de Hélio eram também bastante regulados pela sua participação num clube de basquetebol onde treinou desde os 7 anos. Inicialmente treinava só aos sábados, mas conforme foi avançando, a frequência dos treinos foi sendo maior. A modalidade, comparativamente com o futebol, no quadro dos clubes desportivos locais, era uma modalidade menos popular e, por isso, mais uma vez Hélio não se cruzava com as sociabilidades do seu bairro.

Um casal de vizinhos de origem madeirense informou a família da existência de uma instituição estrangeira de solidariedade que operava no seu bairro. Inscreveram-se e, para além de outros apoios, foram orientados para um programa de tutoria “à distância” por famílias estrangeiras. Esses tutores mantinham o contacto telefónico com as crianças, apoiavam-nas materialmente e recebiam-nas em sua casa no período das férias de verão. Foi assim que, desde os 5 anos, Hélio, mas nenhum dos irmãos, começou a passar as férias de verão na Alemanha, numa família que o acolhia, assim como a outro jovem.

A família alemã que apoiava Hélio, não sendo abastada, suportou as despesas associadas a essa tutoria durante vários anos. A madrinha era licenciada e monitora de crianças com necessidades educativas especiais. Gostava de ler e procurou transmitir isso a Hélio, oferecendo-lhe livros (procurava livros traduzidos para português) que sabia que ele poderia estar interessado. Hélio considera que foi nessa relação que ganhou o gosto pelos livros, assim como, o gosto por alguns temas de conversa, nomeadamente questões filosóficas, sobre a existência ou não de deus, sobre a sexualidade, as relações com os outros, etc.

As estadias regulares e prolongadas com a família alemã tiveram, na perspetiva de Hélio, um impacto decisivo na sua forma de ser e no seu trajeto escolar. *“Ela foi lá à tal instituição e começou a folhear as várias inscrições e disse: «Epá, eu quero apoiar este miúdo, que é o Hélio.» Sou eu. Eu também tenho os olhos assim, tenho os olhos grandes e aquilo deve ter de alguma forma...saltou para a frente, então começo a receber o apoio diretamente dela, com brinquedos e com uma série de coisas e ela decide vir cá a Portugal conhecer-me (...) Eu fui lá passar as férias no verão, tinha eu cinco anos na primeira vez que fui para a Alemanha e eu vou dos cinco até aos 20 anos passar férias à*

Alemanha (...) e realmente acho que ela mudou a minha vida. (...) “Second life”, a minha relação com a Alemanha acaba por ser second life, no sentido em que, quando eu ia para lá, para mim era como se eu nunca tivesse saído de lá (...) e quando voltava, custava-me um pouco ao início, voltar a esta vida, que eu tinha cá, porque para já, eu aqui era muito protegido, não podia estar na rua (...) Na minha madrinha era totalmente o oposto, a minha madrinha era mais nova, deixava-me à vontade, eu tinha uma bicicleta, saía juntamente com os amigos que eu tinha lá”.

O outro jovem que era acolhido pela família, nomeadamente pela irmã da madrinha de Hélio, fez um trajeto escolar bastante distinto, tendo desistido no 3º ciclo. Ele e Hélio passaram durante vários anos férias juntos na Alemanha: lá mantinham uma relação muito próxima, mas quando chegavam a Portugal não existia um contexto de ativação desses laços e só voltavam a falar-se e a conviver nas férias seguintes. *“Eramos irmãos durante as férias. (...) A nossa relação começava no aeroporto e terminava no mesmo aeroporto que era aqui, em Portugal”.* Esse jovem, segundo Hélio, não tinha um acompanhamento familiar tão rigoroso como aquele que a sua mãe podia proporcionar e a sua fratria era maior.

Hélio foi o único dos irmãos que entrou no ensino superior. Os dois irmãos que viveram consigo, mais novos, têm o ensino secundário completo. Um deles concluiu um curso de relojoaria numa escola profissional de Lisboa e está a trabalhar na área, numa das grandes empresas suíças do mercado relojoeiro. O outro irmão concluiu o ensino secundário e trabalha atualmente numa reprografia.

10.2.3. *Um percurso paradoxal*

(Mauro)

Mauro tem 33 anos e há 9 que é técnico especializado de informática. Trabalha numa empresa de telecomunicações onde tem conseguido progredir na carreira, coordenando atualmente uma pequena equipa e estando num subsector que considera tecnicamente mais desafiante e sofisticado do que aqueles onde já esteve. Não acabou ainda a licenciatura em engenharia informática, mas está inscrito em regime pós-laboral.

Até aos 11 anos viveu num bairro de autoconstrução, com os pais e o irmão (quatro anos mais novo). A habitação era pequena e faltavam-lhe algumas infraestruturas básicas, pelo que, em 1989, foram realojados numa cooperativa de habitação social do concelho de Loures. Isto significou uma melhoria das condições de vida, mas muitos dos problemas sociais que existiam no primeiro bairro, como o tráfico e consumo de drogas, transitaram para o novo bairro.

A mãe, de origem popular lisboeta, sempre trabalhou e ainda hoje trabalha enquanto empregada de balcão numa retrosaria no centro da cidade de Lisboa, em que só tem o domingo livre. O pai, por sua vez, de origem minhota, foi, durante muitos anos, motorista de camiões na construção civil, camionista de longo curso e, mais tarde, auxiliar de educação numa escola com 3º ciclo e ensino secundário no centro de Lisboa. Durante muitos anos complementou o rendimento do emprego principal com biscates enquanto motorista de táxi na viatura de um antigo colega. Mauro assinala que, apesar dos pais não terem habilitações elevadas (ambos tinham apenas o 1º ciclo) valorizavam a escola, especialmente o pai, e tomaram várias medidas para promover o sucesso escolar dos filhos.

Logo aos 3 meses de idade (e até aos 12 anos), Mauro ficou ao cuidado de uma amiga da mãe,

já idosa, que vivia no centro da cidade de Lisboa. Essa senhora, à qual Mauro se refere como “madrinha”, nunca teve filhos e sempre foi doméstica, até por motivos de saúde. As condições socioeconómicas dessa família eram mais favorecidas do que as da família de Mauro (o marido da “madrinha” trabalhava na redação de um jornal).

As escolas do 1º e 2º ciclo de Mauro foram escolhidas em função da sua proximidade à casa da madrinha, portanto, acabou por não frequentar as escolas ao pé do seu bairro, mas estabelecimentos de ensino, que embora numa zona de classes populares, situavam-se no centro da cidade de Lisboa, algo que não aconteceu ao seu irmão (ver ficha de Diogo). Durante esse período não teve qualquer dificuldade na escola e em casa da madrinha havia uma estrutura de acompanhamento sistemático do trabalho escolar de Mauro. A madrinha ajudava-o com os trabalhos de casa; solicitava que Mauro escrevesse composições e fizesse ditados para além dos pedidos pela escola; limitava o visionamento de televisão; estimulava-lhe os hábitos de leitura, oferecendo-lhe livros e colocando à sua disposição a sua pequena biblioteca particular.

“O gosto pela leitura que eu hoje tenho é por causa dela... Também um pouco por curiosidade minha (...) Ela tinha uma data de livros em casa e, além desse facto, ela também me obrigava a estar muito tempo a fazer os trabalhos de casa, a olhar para as coisas, a ler, composições e ditados. A primária foi um pouco passada assim. Não saía muito de casa (...) Lanche, trabalhos e desenhos animados. (...) Porque na minha zona, eu hoje em dia penso nas pessoas que cresceram comigo e alguns já morreram com problemas de droga, outros já têm uma carregadona de filhos, uns três ou quatro foram para a faculdade, nem todos terminaram e eu conto pelos dedos da minha mão as pessoas que ainda tiveram algum sucesso” (...)
“Não saía muito de casa, passava maior parte do

tempo a ler, não via muita televisão até por disciplina dela [madrinha], até que cheguei a um ponto que li praticamente todos os livros que ela tinha em casa.”

Face a um contexto residencial particularmente adverso, o pai de Mauro implementou algumas estratégias de controlo por forma a orientar os filhos para o trabalho escolar. Vale a pena frisar que o pai, na sua infância, tinha tido uma relação positiva com a escola, chegando a ser premiado no final do 1º ciclo, por uma composição que na altura fez. Na perspetiva de Mauro, se não fossem as grandes dificuldades económicas da sua família, pequenos camponeses do centro-interior de Portugal, o pai teria com certeza continuado os estudos.

O pai exercia algum controlo sobre as sociabilidades (estava atento e proibia algumas amizades que considerava inadequadas; deixava os filhos brincar na rua à noite, mas impunha horários para voltar para casa, para além de exercer alguma vigilância à distância) e sobre a conduta moral dos seus filhos (orientando-os para a valorização do trabalho e disciplina), controlo que aumentou quando Mauro transitou para o 3º ciclo e para a escola onde o pai trabalhava. *“Ele era um dos porteiros da escola. Eu chegava lá de manhã, ele arranjou lá um espacinho para mim numa zona da escola que não era usada, para meter os meus livros, para estudar e etc. e fazia sempre questão que eu estudasse, que tivesse boas notas. (...) Eu não era obrigado, atenção. Ele é que fazia questão que eu tivesse esse sítio para quando eu quisesse ir para lá fazer alguma coisa, fazer trabalhos ou estudar se eu quisesse ou pronto, às vezes tínhamos refeições preparadas e eu comia lá. (...) Eu conhecia a escola de trás para a frente antes de entrar lá, sabia os corredores todos, as salas todas, mesmo os sítios onde não é suposto os alunos entrarem. (...) Ele quando queria falar com um professor, falava direto,*

conhecia-se toda a gente (...) Uma coisa é certa, que a presença do meu pai lá fez, a minha assiduidade era perfeita nas aulas e sempre foi até ao 12º ano.”

Tratava-se de uma escola que, comparativamente com as da sua área de residência ou com aquelas onde tinha andado perto da casa da sua madrinha, tinha uma composição social, em termos gerais, mais favorecida. Mauro sentia esse contraste, por via, por exemplo, da comparação entre as práticas e os recursos de lazer dos colegas (tinham computadores, consolas, faziam saídas, podiam comprar CDs, filmes, etc.). As experiências de Mauro nos mundos e culturas juvenis estavam muito ligadas ao gosto pela informática e à escola, nomeadamente à sua turma. Mauro e os amigos juntavam-se fundamentalmente para jogar jogos de computador, de consola ou de máquinas de jogos, portanto, raramente estava na rua e ocupava-se com práticas que, na altura (década de 90), não eram acessíveis a muitos jovens das classes populares. Apesar disso, e de também ter o costume de estudar com um grupo de colegas da sua turma, sempre foi alguém mais reservado, menos dado a práticas de convivialidade alargada do que, por exemplo, o irmão mais novo que acabou por ter mais contacto com as sociabilidades de bairro durante o 1º e 2º ciclos.

Com a chegada ao ensino secundário, Mauro experienciou um ligeiro decréscimo das suas classificações e um aumento notório do grau de dificuldade, mas ainda assim manteve um nível de aproveitamento elevado, destacando-se na disciplina de matemática. Seguiu o curso tecnológico de informática (a primeira edição do curso na sua escola), numa turma constituída apenas por 15 rapazes e muitos deles já com reprovações. A turma era muito unida, mas existiam problemas de comportamento, segundo Mauro *“mais de metade era elementos problemáticos”* pelo que em determinada ocasião a turma foi suspensa e mais

tarde, no 12º ano, foram todos reprovados, por uma professora de física. Na opinião de Mauro, os problemas da turma deviam-se em parte aos alunos, mas também ao facto de alguns professores serem pouco experientes. Foi para esse curso porque gostava muito de computadores e queria ter uma maior componente prática, algo que não teria no curso de carácter geral de ciências naturais. *“Não queria, não queria [o curso geral] porque: «Ah e tal os laboratórios»... Achava aquilo muito aborrecido e genérico. Eu queria era mexer em coisas. Sim, lá também mexem em coisas, mas eu queria mexer em coisas que eu gostasse (...) Isso [o gosto pela informática] não é uma coisa de adolescência para mim, porque eu sempre tive esse fascínio.”*

Não se recorda em que momento começou a colocar o ensino superior como a sua meta escolar, mas diz que isso foi surgindo de forma natural, como um prolongamento expectável de um percurso escolar com elevado aproveitamento, como o seu. *“Não me lembro, para mim surgiu como uma coisa natural, uma continuidade natural, pronto, os estudos não acabam no 12º ano. Eu vi colegas meus a falarem de querer ir trabalhar, mas pá: «Para mim não, isto não acaba aqui»”. Entrou para a licenciatura em engenharia informática numa universidade pública que tinha colocado como 2ª opção, não acompanhando o seu colega de secundário, com quem tinha o hábito de estudar. No 3º ano, decidiu começar a trabalhar porque, não estando motivado para o curso, sentia que não era legítimo que a sua família, com fracos recursos económicos, tivesse que assegurar as despesas da universidade.*

Quando chegou ao ensino superior ficou surpreendido porque, apesar de estudar, apercebia-se que não ia ao encontro das expectativas dos professores e que não se estava a conseguir adaptar à maior autonomia de trabalho, à maior fragmentação

das relações e ao maior contraste social entre as origens sociais dos seus colegas e as suas. Passados 15 anos, ainda não concluiu a licenciatura: tem várias cadeiras em atraso, fez várias interrupções prolongadas de percurso e passou por 3 universidades.

“Eu perdi um pouco o objetivo na universidade, porque no secundário tinha aquela coisa dos testes, os exames, as notas de final de ano, as médias (...) Andei muito perdido de início, com o ambiente na faculdade. Não havia testes, não havia nada. Tinhas uma cadeira, um exame e pronto, custou-me um bocado a organizar-me, perdi-me um bocado por isso e até por outra razão, o ambiente lá, o tipo de pessoas que andava lá, era muito diferente de mim (...) maior parte dos meus colegas era classe média, média-alta (...) Muitos deles já tinham carro, já tinham carta.”

10.3. Estratégias de evitamento da exclusão

O presente perfil refere-se a trajetos de contratendência de jovens provenientes das franjas estabilizadas das classes populares (Diogo, Sandra, Rita e Nádia). Não tendo as vantagens, desde logo do ponto de vista do capital cultural (só os pais de Rita e de Nádia, tem o equivalente ao ensino secundário, tendo os restantes e a globalidade das mães nesta categoria, o 1º ciclo ou nenhuma escolaridade), das origens sociais ou da socialização inicial dos jovens das duas primeiras categorias desta tipologia, estes jovens cresceram, contudo, em quadros doméstico-familiares mais estáveis, em termos materiais e relacionais, do que aqueles que encontramos nas categorias seguintes. Comparativamente com os próximos dois perfis, não iremos encontrar aqui casos de famílias em que apenas um adulto tem a seu cargo a subsistência material da família. Não encontramos também nestas famílias períodos longos de desemprego nos trajetos profissionais dos pais. Para além disso, ao longo do trajeto escolar dos descendentes, muitos desempenharam profissões mais qualificadas, melhor remuneradas e menos expostas à precarização dos vínculos laborais. Apesar de baixo, o nível de rendimento familiar nestes casos parece ser suficiente para que estas famílias e os seus descendentes possam viver “para lá” da subsistência material e construir, assim, um quotidiano doméstico-familiar e escolar mais estável e mais propiciador à construção de projetos e acionamento de estratégias escolares de “evitamento” dos contextos mais excludentes.

O pai de Sandra é marinheiro de tráfego local numa empresa de estaleiros navais na qual trabalha há dezenas de anos, com contrato e regalias sociais, situação que permitiu, por exemplo, que a mãe de Sandra não tivesse que trabalhar durante as primeiras etapas escolares de Sandra. A mãe de Diogo trabalha, com contrato, há mais de 40 anos, enquanto empregada de balcão numa retrosaria na baixa de Lisboa e o pai, por sua vez, trabalha como auxiliar educativo numa escola com 3º ciclo e ensino secundário, tem contrato de trabalho sem termo e goza dos direitos laborais de funcionário público. Para poder garantir melhores condições de vida à sua família, o pai de Nádia emigrou há 14 anos para a Suíça, onde trabalha como pedreiro da construção civil e faz pequenos biscates na agricultura. Lá, tem um salário superior ao que auferiria aqui na mesma profissão e está também menos vulnerável à precaridade dos vínculos de trabalho. Por fim, o pai de Rita trabalhou como operário especializado da construção civil no exército português na Guiné-Bissau, o que lhe permitiu, quando retornou a Portugal, e já em idade avançada, auferir uma reforma, senão avultada, pelo menos suficiente para que pudesse, por exemplo, assegurar as propinas numa universidade privada que Rita veio a frequentar.

Mas, e seguindo neste ponto a proposta de Lahire (2004 [1995]), para entendermos como essas condições materiais de vida interferiram no trajeto escolar destes jovens é talvez necessário articulá-las com a “ordem doméstica”, aspeto particularmente ilustrativo daquilo que distingue os casos previstos nesta categoria (assim como nas duas categorias anteriores) dos dois perfis seguintes. Na sua perspetiva, essa estabilidade da ordem doméstica permite a interiorização de princípios de organização

do pensamento (abstração e ordenamento) mais eficazes na vida escolar, algo que o nosso dispositivo de observação não pôde aferir. Contudo, e sem falar do esforço consciente destes progenitores ao nível do investimento financeiro nesses trajetos escolares longos, é preciso não “desprezar” os efeitos académicos de algumas “escolhas” escolares (de estabelecimento de ensino) destas famílias ou dos efeitos do especial controlo destas sobre as sociabilidades juvenis e quotidiano dos jovens. Estas famílias colocaram em marcha, desde cedo e de forma consistente, estratégias educativas, por vezes mais ou menos “periféricas” ao trabalho escolar, que terão contribuído para o sucesso escolar dos seus descendentes.

A mãe de Sandra, embora não tivesse largos recursos culturais para acompanhar diretamente o trabalho escolar de Sandra, criou durante anos a fio, de forma sistemática e consistente, condições de acompanhamento escolar (mesmo que periférico ao estritamente escolar) e de ordenamento doméstico particularmente favorecedoras da integração escolar de Sandra. Destacamos as condições de regularidade das rotinas, horários e das tarefas domésticas e escolares; o acompanhamento da filha nos momentos não letivos (ia pôr e buscar Sandra à escola; da parte da tarde, quando não tinha aulas, Sandra encontrava a mãe em casa, assim como, aos fins-de-semana e nas férias); acompanhava a caderneta do aluno; participava nas reuniões escolares. A mãe era também particularmente interventiva na dimensão das sociabilidades e lazeres juvenis, restringindo-as ou encaminhando Sandra para sociabilidades juvenis em contextos que os pais valorizavam e/ou conheciam de perto. Para além disso, na transição para o 3º ciclo, os pais irão colocá-la, por intermédio de um vizinho, numa escola pública socialmente prestigiada e seletiva e não naquela frequentada por muitos dos jovens da sua zona.

O pai de Diogo interveio também nas sociabilidades dos filhos dentro do bairro de realojamento social em que vivem, proibindo que brincassem na rua ou levando-os para o seu local de trabalho. Na transição para o 3º ciclo, o pai de Diogo colocou-o (assim como ao irmão) na escola onde trabalhava (uma escola pública socialmente prestigiada) e não na escola da sua área de residência. Dessa forma, não só o controlo do pai sob o quotidiano escolar dos filhos era intenso, como oferecia aos seus filhos um contexto escolar menos marcado pela exclusão e onde gozavam de relações relativamente privilegiadas com os funcionários da escola e professores.

O pai de Rita só acompanhou de perto os trabalhos escolares da filha durante o 1º ciclo. Embora nas etapas escolares seguintes tenha abandonado essa estratégia educativa, ele a madrastra intervieram estrategicamente no trajeto escolar de Rita através da escolha dos estabelecimentos de ensino (escola pública prestigiada no 5º ano; colégio privado feminino no 6º ano; colégio interno feminino no 8º ano), algo que ela própria também fará no ensino secundário (ex-liceu público prestigiado no 10º ano). Parece-nos que, em todas essas escolhas e mudanças (que dada a instabilidade que causaram poderão até não ter sido escolarmente tão benéficas) o que estava em causa não era tanto a busca da “melhor escola” e de uma posição distintiva na hierarquia escolar (até porque algumas das

escolhas escolares foram num sentido oposto), mas o evitamento de contextos escolares fortemente marcados pela exclusão social.

A situação profissional do pai de Nádia permitiu-lhe decidir (quando esta frequentava o 11º ano) que, ao invés de a sua família ser reencaminhada para um bairro de realojamento social, iriam aproveitar uma alternativa concedida pelo Programa Especial de Realojamento (PER) de compra de uma habitação, a preços reduzidos, num bairro tradicional. Esta “decisão” prendeu-se com o desejo de oferecer aos filhos um contexto residencial menos marcado por problemas de segurança, processos de exclusão social e culturas juvenis em conflito com a escola. Nádia fez o mesmo tipo de “escolha” quando decidiu, tal como o seu irmão havia feito e juntamente com algumas colegas de turma, que no 3º ciclo e ensino secundário não iria frequentar a escola da sua área de residência, mas uma menos marcada por processos de exclusão social e insegurança. Não encontramos, neste caso, o mesmo nível de controlo parental sob o quotidiano e sociabilidades dos descendentes que encontramos nos casos de Rita, Sandra e Diogo, mas ele não deixa de estar presente, especialmente, por intermédio do irmão mais velho. Nádia descreve o irmão como alguém que desde cedo era calmo, “maduro” e que não participava na convivialidade juvenil de rua do bairro. Aos 14 anos, o irmão de Nádia, hoje licenciado em ortoprotesia e a trabalhar na área, já participava numa associação local. Nessa altura, Nádia tinha 10 anos, concluía o 1º ciclo numa escola que recebia boa parte das crianças do bairro. Via o irmão participar na organização de atividades e deslocar-se ao estrangeiro para encontros de jovens da diáspora africana. Quando saía da escola ia para o espaço de apoio ao estudo de uma associação local (mesmo por detrás da sua casa) em que o irmão era voluntário e onde este tinha uma relação muito próxima (numa lógica tutorial?) com a coordenadora do projeto.

Vale a pena dizer, e aqui socorremo-nos também do defendido por Pierre Bourdieu (2010 [1979]) quando distingue o *habitus* dos operários qualificados daquele da “pequena-burguesia de execução” (ver subponto 3.1.), que o que parece estar aqui em causa é mais uma resposta à ameaça de relegação para o subproletariado do que a busca de uma posição distintiva. Veremos, aliás, que este pendor “instrumental” das estratégias escolares destas famílias não deixa de estar presente nos projetos escolares dos próprios jovens. Esses projetos orientam-se mais para a aquisição de ferramentas (certificados e competências) para uma posterior integração favorável no mercado de trabalho, portanto, uma relação exteriorizada face à escolarização, do que para o seu “desenvolvimento pessoal integral” ou expressividade pessoal. Não se trata de dizer que esses últimos aspectos estejam ausentes, mas, comparativamente com os perfis das trajetórias “reascendentes” ou da socialização de dupla-referenciação, estão mais esbatidos. Sobressai ainda aquilo a que se pode chamar “lógica da honra social”, em que a escolarização longa e o sucesso escolar são olhados como cumprimento de um dever moral dos jovens.

Sandra concluiu a licenciatura e o mestrado na área das ciências sociais numa universidade pública. Apesar de referir a entrada no ensino superior como um projeto “natural”, este surge muito associado à procura de uma melhoria do nível de vida e Sandra não deixou de sentir que o ensino

superior (os cursos, os professores e o tipo de trabalhos) era excessivamente distante da “vida real” face ao que gostaria de ter encontrado.

Nádia encontra-se, atualmente, a frequentar o 3º ano da licenciatura na área do turismo num politécnico na AML. Ainda que, desde cedo, tivesse a aspiração de um trajeto escolar longo, seguindo as pisadas do irmão, Nádia tinha para si que, para alguém com as suas condições económicas de partida, esse não era um projeto “natural”, mas algo que iria exigir esforços suplementares e escolhas “prudentes”, isto é, nem excludentes, nem seletivas. A sua “opção” por prosseguir os estudos no ensino superior está muito associada ao desejo de ter uma profissão que lhe possa garantir um melhor nível de vida.

Rita, que se licenciou em História, concluiu uma pós-graduação em técnicas de arquivo e documentação por forma a ganhar competências na área em que estava a trabalhar na altura. Desde cedo que Rita, o pai e a madrastra aspiravam para o seu projeto escolar a conclusão de uma licenciatura, mas mais uma vez, tratava-se mais de uma “aspiração” do que uma “expectativa”, isto é, tratava-se de algo que “queriam”, mas que sabiam estar dificilmente ao seu alcance.

O caso de Diogo é, a esse nível, particularmente interessante. Se para o seu irmão (Mauro, cujo caso retratámos na categoria “socialização inicial de dupla-referenciação”), o projeto escolar longo e de entrada no ensino superior surgiu desde o início como quase “natural”, para Diogo isso não foi inicialmente óbvio e recorda-se de se questionar no 3º ciclo: *“Não sei se era por eu estar-me um bocado a borrifar para a escola, eu não queria saber daquilo, pensava assim: Eu vou trabalhar para as obras, quero lá saber! Isto serve para quê?!”*. Diogo concluiu um curso de licenciatura e de mestrado na área das ciências sociais numa universidade pública da cidade de Lisboa. Esse projeto não só não lhe surgiu inicialmente como “natural”, como a sua frequência do ensino superior parece atravessada pela não-integração social no meio universitário e por um certo descontentamento face ao “elitismo” que considera aí existir.

10.3.1. Cuidada para não “cair”

(Sandra)

Sandra tem 29 anos e, desde 2007, que trabalha num organismo público, enquanto técnica especializada. Chegou a esse emprego por via de uma professora da universidade onde se licenciou e onde mais recentemente concluiu um mestrado na área das ciências sociais em regime pós-laboral. Na altura, pensou que o mestrado poderia ser uma mais-valia em termos profissionais, mas, neste momento, coloca algumas dúvidas quanto a isso, já que no seu emprego os benefícios na carreira não variam muito entre licenciados e mestres.

Os pais de Sandra são ambos de origem algarvia (de Lagos) e há muitos anos, mesmo antes de Sandra nascer, que vivem no concelho do Barreiro, tendo passado por diferentes bairros fundamentalmente constituídos por famílias das classes populares e médias. O pai de Sandra tem o 4º ano e é marinho de tráfego local e, mais recentemente, chefe de equipa numa empresa de estaleiros navais de grande dimensão. Apesar do trabalho ser árduo, tendo o pai de Sandra alguns problemas de saúde relacionados com acidentes de trabalho e desgaste físico, a estabilidade profissional e a remuneração mensal eram relativamente satisfatórias. Como trabalhava muitas horas extraordinárias, com turnos rotativos e fazia, para além disso, alguns biscates, Sandra foi acompanhada fundamentalmente pela mãe durante a infância e juventude, mas contando com o suporte material quase exclusivamente oferecido pelo pai.

A mãe, sendo doméstica, porque tinha alguns problemas de saúde, tinha condições para acompanhar quotidianamente o percurso de Sandra (exceto no 1º e 2º ano do 1º ciclo de Sandra, em que estava provisoriamente a trabalhar enquanto o pai de Sandra aguardava pelo pagamento de salários em atraso). Apesar de a mãe ter baixas habilitações

escolares (estudou até ao 4º ano) e de não exercer um controlo direto e persistente sobre o trabalho escolar de Sandra, durante a infância da filha, garantia de forma sistemática as condições de organização capazes de gerar uma rotina diária propícia às ordens escolar e doméstica, como: a regularidade dos horários e das tarefas; o cuidado com a apresentação pessoal de Sandra; o acompanhamento da filha nos momentos de lazer; ir pôr e buscar Sandra à escola; o vigiar da caderneta do aluno; a participação nas reuniões de escola; a atribuição progressiva de pequenas responsabilidades domésticas; o controlo das suas sociabilidades e lazes, etc. Talvez devido ao garante desta rotina, Sandra acabe por tomar, quase como natural, a regularidade com que o seu quotidiano se desenrolava. *“Eu chegava da escola e não era preciso imporem-me muita coisa, não impunham nada basicamente. Eu chegava, sentava-me à mesa e fazia os trabalhos de casa, quando fazia os trabalhos de casa lanchava (...) e depois de fazer os trabalhos de casa ia brincar para a rua ou ficava em casa, ia para casa de amigas (...) nunca variava muito o ritmo (...) Eu também desde pequena fui muito certinha, não era miúda de fazer grandes estragos em casa (...) nunca toquei em nada, sempre fui uma criança muito cuidadosa, ensinavam-me as coisas e eu fazia, não mexia em nada, não estragava nada, eu tinha bonecas novinhas em folha, porque não estragava brinquedos. (...) Eu não via isso como regra, via isso com naturalidade, era o dia-a-dia, tinha que fazer trabalhos, fazia e assim estava descansada para o resto da tarde, da noite. (...) Eu desde início tive isso, tinha essa coisa de fazer as coisas em casa, arrumar as coisas, passar a ferro, com 10 anos já fazia imensa coisa. (...) Acabei por ganhar responsabilidade muito cedo. (...) Eles não*

controlavam as minhas amizades, mas tinha horários muito restritos para sair, sempre tive. Eu nunca saí nem metade das vezes que as minhas colegas saíam.”

Ambos os pais são católicos, mas só a mãe é praticante. Entre outras coisas, sempre foi à missa aos domingos, levando Sandra consigo, e visita anualmente o santuário de Fátima. Até aos 14 anos de Sandra, a mãe tinha o hábito de se juntar, mais do que uma vez por semana, com um grupo de amigas para rezar o terço. As filhas dessas amigas acabavam por ficar a brincar com Sandra enquanto as mães terminavam as orações. Sandra participou, entre os 11 e os 18 anos, num grupo de jovens cristãos associados à paróquia da zona onde vivia. Era aí que tinha as suas principais amizades e os pais tendiam a dar-lhe maior “liberdade” quando estava nesse contexto. Nesse grupo de jovens, para além das reuniões semanais, faziam-se ao fim de semana várias ações de voluntariado, como animação de colónias de férias de crianças institucionalizadas, visitas a lares de 3ª idade, distribuição de géneros por famílias carenciadas. Esse grupo, que a acompanhou durante toda a adolescência, assim como o forte enquadramento familiar, acabavam por concorrer com outras sociabilidades juvenis. *“Como tinha esse grupo, acabei por não ser muito influenciada pelo grupo da escola, diria eu. Na escola os meus colegas iam sair muitas vezes, iam sair muito mais vezes, mas eu nunca senti muita necessidade de estar a ir para altas borgas até às tantas (...) Eu não me regia muito pelo grupo da escola, também eu não passava muito tempo na escola, a minha casa era ao lado da minha casa, eu não passava carradas de horas na escola. Ia à escola, vinha, comia em casa. (...) Era uma caminhada diferente, estás a ver? Esta questão de ajudar e da solidariedade e não sei quê depois acaba por, de certa forma, nos afastar das pessoas*

que são egoístas, que só querem roupas de marca, que querem não sei o quê, não sei que mais.”

Entre os 12 e os 17 anos trabalhou todas as férias de verão numa loja de roupa de uma tia no Algarve: *“era uma forma de ver e aprender os sacrifícios da vida”*. Embora este fosse, um contexto diferente e veraneante, a sua liberdade de ação continuava bastante condicionada pelo enquadramento familiar (passava os dias com a tia e a prima na loja) e pelos horários da loja, que no verão tinha as portas abertas até tarde e só fechava ao Domingo.

Outro aspeto que marcou o percurso escolar de Sandra e a construção de círculos de sociabilidade juvenil foi o facto de a mãe ter tido um problema de saúde grave e prolongado quando Sandra frequentava o 11º ano, pelo que, entre essa altura e o 12º ano, Sandra ficava com a responsabilidade de cuidar da mãe e das tarefas domésticas. *“Numa fase em que comesas a entrar na adolescência e que podias começar a revoltar-te mais para sair, a minha mãe ficou paralítica. (...) Eu nem sequer tinha capacidade para pensar se queria sair ou não queria sair, a minha realidade era estar ali, fazer as coisas, arrumar a casa, fazer comida, preparar coisas, lavar roupa.”*

Fez o 3º ciclo e o ensino secundário na mesma escola, num estabelecimento muito próximo da sua casa. Tratava-se de uma escola pública prestigiada pelos seus resultados escolares, mas com fortes mecanismos de seleção escolar e social, quer na admissão de novos alunos quer nas estratégias de constituição das turmas. Sandra diz que apenas conseguiu entrar porque a família fez um pedido especial através de um vizinho que tinha “contatos” na escola. Considera que pelo facto de ter sido uma aluna sem dificuldades escolares importantes e de ser “disciplinada”, acabava por ser colocada nas turmas mais seletivas. *“Naquela altura, a minha turma era muito boa. Eu era uma aluna média e*

como nunca tive comportamentos problemáticos fui inserida numa turma média-alta. Tenho consciência de que havia turmas bem piores. A minha turma era normalmente sempre a A (risos). Eu não sei porquê, fui sempre encaixada na turma A e depois quando fui para o 10º mudou por causa das áreas científicas (...) Mas era a primeira turma da minha área, havia duas turmas, eu fui para a primeira, a outra era muito mais complicada. (...) Era a melhor escola do concelho, considerada a escola dos betinhos (...) Aquilo já entrou com um pedido especial, de um vizinho que eu tinha, porque senão possivelmente não tinha conseguido entrar. Naquela altura eles dificultavam a entrada (...) Havia muita gente que morava ali ao pé que ia parar ao Seixal, tinha que apanhar transportes e não ficava ali naquela escola, era terrível. (...) Naquela escola 90% dos alunos entrava para o ensino superior”.

A disciplina em que teve maiores dificuldades no seu percurso escolar foi a de inglês. *“Eu sempre tive dificuldades a inglês e depois cheguei ao 10º e a coisa piorou. Porque no 5º ano tive uma professora que nunca deu aulas e só deu aulas no 3º período e eu tive quase um ano sem aulas. O que é que aconteceu? Cheguei ao 6º ano e bati! Havia pessoal que tinha explicações, que tinha maiores facilidades, então cheguei ao 6º ano e começou a emperrar (...) Depois foi-se agravando, porque foi o problema do 5º ano, as bases essenciais para perceber uma língua que eu não tive.”* No ensino secundário seguiu o curso geral de ciências socioeconómicas, em que tinha a disciplina de inglês no 10º e 11º ano, nos quais obteve sempre classificações negativas. Chegado ao final do 12º ano, ainda tinha dois anos da disciplina em atraso, pelo que tentou concluí-la por exame no ano seguinte.

Não tendo conseguido concluir a disciplina com sucesso, volta a tentar, mas dessa vez frequentou explicações (3 vezes por semana e

durante vários meses) e conseguiu passar no exame. Nesse período de 2 anos, em que só tinha a disciplina de inglês para concluir, começou por trabalhar todas as manhãs na venda de legumes num mercado local e, decorrido cerca de um ano, passou a trabalhar numa loja de artigos para crianças, enquanto empregada de balcão.

Após a conclusão do ensino secundário, candidatou-se ao ensino superior numa universidade pública em Lisboa e entrou. Prosseguir os estudos no ensino superior era um projeto antigo, mas será que totalmente “natural”? *“Sim, sempre foi muito claro e nunca tive pressão em casa na questão de ir para o ensino superior ou não ir, nunca fizeram finca-pé, nem que curso ia tirar. Portanto, nunca me influenciaram em nada, qual o curso que ia seguir ou deixava de seguir (...) Em casa não me diziam para não seguir. Que era importante seguir para o ensino superior era, mas também nunca levaram isso como um drama, como muitas famílias levam (...) Mas tinham consciência que era importante ir para o ensino superior, para se ter mais habilitações e se conseguir um trabalho mais estável, com mais recursos a nível económico, onde se ganhe melhor”.*

10.3.2. Guardado para não se “perder” (Diogo)

Diogo tem 30 anos e desde que concluiu a licenciatura (há cerca de 8 anos) que trabalha, por intermédio de um professor que gostou particularmente do seu trabalho, num organismo ministerial enquanto técnico superior. Concluiu recentemente um mestrado na área das ciências sociais numa universidade pública de Lisboa, local onde fez também uma licenciatura na mesma área e onde iniciou o doutoramento que acabou por abandonar, entretanto.

Até aos 7 anos, Diogo viveu com os pais e o irmão numa habitação com apenas uma sala, uma pequena cozinha e uma casa de banho, não totalmente equipada. Nessa altura, a sua família foi realojada num bairro de habitação social no concelho de Loures que descreve como particularmente pobre e inseguro. A mãe, de origem lisboeta, trabalha há mais de 40 anos enquanto empregada de balcão numa retrosaria, cumprindo um pesado horário de trabalho em que só tem o domingo livre. O pai, por sua vez, teve quase sempre dois trabalhos em simultâneo: um emprego principal (motorista de camião na construção civil, camionista de longo curso, empregado fabril, auxiliar de educação), combinado com um emprego a tempo parcial (motorista de táxi no veículo de um colega), normalmente ao fim de semana. O pai de Diogo, de origem minhota, começou a trabalhar muito cedo, logo após o 1º ciclo (na altura gostaria de ter continuado a estudar), na agricultura com a família. Esse aspeto e o facto de na juventude ter estado na guerra colonial em Angola enquanto membro dos comandos do exército terão contribuído, na ótica de Diogo, para que o pai fosse uma pessoa bastante severa na educação dos filhos e muito centrado na disciplina e no trabalho.

Para além das jornadas pesadas de trabalho, o pai e a mãe de Diogo tinham apenas o 1º ciclo, o que os impossibilitava de apoiarem diretamente os filhos nos trabalhos escolares. Na perspetiva de Diogo, a preocupação e atenção dos pais, especialmente do pai, não estavam diretamente orientadas para o seu trabalho escolar, mas sim para a sua conduta moral e para as suas sociabilidades. O desejo principal dos pais era que Diogo e o irmão fossem pessoas cumpridoras das suas obrigações, (o que, no caso, era estudar) e que viessem a ter uma profissão “digna” e um nível de rendimento, suficiente para que não passassem “necessidades” ou tivessem que depender do apoio de terceiros.

Quando era mais pequeno, Diogo ficava numa ama do seu bairro que costumava levá-lo durante as tardes para um café da zona. Por sua vez, o irmão ia para casa da madrinha que era muito amiga da mãe. Essa madrinha vivia no centro da cidade de Lisboa e a sua família, embora não fosse abastada, tinha uma situação económica mais favorável, assim como habilitações mais elevadas que os pais de Diogo (ver retrato de Mauro). Por esse mesmo motivo, Diogo e o irmão não frequentaram as mesmas escolas do 1º ao 2º ciclo, nem tiveram os mesmos contextos de socialização extrafamiliar.

Não se recorda de muitas coisas do 1º ciclo, mas sublinha que na sua turma e na escola havia várias situações de pobreza extrema. Quando frequentava o 3º ano, com 7 anos, os pais decidiram dispensar a ama. Diogo ainda demorou algum tempo a dominar por completo as novas responsabilidades e lembra-se de várias vezes se ter esquecido das chaves de casa, tendo que ficar na rua até os pais voltarem do trabalho. Nessa altura, no 3º e 4º ano, já o pai de Diogo era auxiliar de educação numa escola com 2º e 3º ciclo, pelo que, quando podia, ia buscá-lo para passar a tarde na escola onde trabalhava. Enquanto esperava pela saída do pai, ficava na

biblioteca ao cuidado das funcionárias, colegas de trabalho do seu pai. *“Eu nessa altura, já frequentava a escola onde o meu pai trabalhava e eu ia à biblioteca de lá ler os livros de aventuras, porque as contínuas deixavam-me entrar para lá (...) ia ver os livros do National Geographic, ver os mapas e não sei quê, eu achava muito fixe.”*

No 2º ciclo transita para a escola da sua área de residência, um estabelecimento escolar de construção provisória. Recorda-se que nessa escola preparatória eram frequentes os problemas disciplinares. A sua turma era, face a outras que havia na escola, uma turma com bons resultados escolares. Diogo diz que não tinha dificuldade a nenhuma disciplina em particular, embora fosse bastante desorganizado do ponto de vista do método de estudo e, talvez por isso, tenha sido encaminhado para a atividade de apoio ao estudo oferecida pela escola.

Apesar dos problemas disciplinares da escola, na turma de Diogo e no seu grupo de amigos do bairro, (no qual esteve incluído, até certo momento, o irmão) era diferente. Eram menos frequentes os comportamentos de desafio expresso à autoridade de professores e funcionários, tinham práticas mais consistentes de trabalho escolar e melhores resultados académicos e tinham a particularidade de gostarem muito de jogos de computador, interesse que os afastava de algumas sociabilidades do bairro mais centradas na rua. *“Na minha história de vida, havia muita porcaria no meu bairro e eu tinha um grupo de amigos, que são dos que se safaram melhor. O que nos tirava da rua era ir ver os outros a jogar nas máquinas. Então nós fazíamos, se fosse preciso, dez quilómetros a pé ou mais, para ir ver aquela máquina, estávamos lá uma hora, ninguém tinha dinheiro, mas estávamos lá e depois íamos até à outra máquina nos Fetais (...) Não estávamos mesmo lá no bairro ao pé... Isso*

tirou-nos mesmo daquilo, foram para aí uns cinco anos.”

Assim que Diogo transitou para o 3º ciclo, o pai mudou-o para a escola onde trabalhava e onde o irmão também já estava - um estabelecimento no centro da cidade de Lisboa que, embora não sendo uma escola propriamente elitista, os estudantes provinham de famílias socioeconomicamente melhor posicionadas que a de Diogo. No primeiro ano, sentiu que, face ao tipo de classificações que obtinha normalmente, o seu nível de aproveitamento havia diminuído, para além do seu comportamento nas aulas também ter piorado. Na sua perspetiva, essas mudanças deveram-se, por um lado, a um nível de exigência mais elevado na nova escola e, por outro, por não ver na altura grande sentido no trabalho escolar. *“Eu era um bocado agressivo nessa altura, andava sempre a arranjar conflitos (...) Fui várias vezes para a rua, faltas a vermelho tinha imensas. 5º e 6º tinha boas notas, por acaso, tinha tudo quatros e cinco. Depois cheguei ao 7º ano e, não sei se era por causa da exigência (...) não sei se era por eu estar-me um bocado a borrifar para a escola, eu não queria saber daquilo, pensava assim: «Eu vou trabalhar para as obras, quero lá saber?! Isto serve para quê?»”.*

Nessa altura, o irmão tinha já entrado para o ensino secundário, para o curso tecnológico de informática e destacava-se pelo seu desempenho a matemática (venceu várias olimpíadas da matemática e no exame nacional teve a nota mais alta da escola). Por esse motivo, o pai comprou, a prestações, um computador para o irmão de Diogo, tendo este último também beneficiado desse recurso. O computador “fixou” ainda mais Diogo e o irmão ao espaço de casa. Por outro lado, Diogo refere que a perícia que foi ganhando nos jogos de computador acabou por ter impacto nas suas competências noutras áreas: *“Comprou-lhe um computador, isso para mim foi brutal, fiquei super fascinado, estava*

sempre agarrado ao computador (...) Ajuda-te no teu pensamento lógico, porque num jogo tens um objetivo, chegar de A a B e dão-te certas ferramentas e tu tens que aprender a usá-las para cumprir esse objetivo (...) Isso para um miúdo que se está a desenvolver... Olha, o inglês, aprendi bué. Computadores e filmes, o meu inglês vem daí (...) A parte de não estar na rua, para mim teve um grande papel”.

Chegado ao 10º ano, escolhe o curso geral de línguas e humanidades e não o curso tecnológico de informática que o irmão tinha seguido e que era uma área que na altura gostaria de ter seguido. Diogo escolhe essa via, fundamentalmente, porque a sua namorada de então ia para esse curso. Nesse ano reprova, segundo ele devido ao facto de a sua namorada ter entretanto mudado de escola, algo que o deixou desmotivado. Daí para a frente, e após repreensões severas do pai, inclusive umas férias de verão a trabalhar na construção civil, fez o ensino secundário com relativo sucesso. Vale a pena lembrar que, nesse mesmo período, o irmão mais velho havia entrado no ensino superior, aspeto que Diogo considera que não o influenciou, mas podemos imaginar que isso não terá sido completamente indiferente para ele, nem para as expetativas dos pais quanto ao trajeto escolar de Diogo.

Durante a licenciatura beneficiou de uma bolsa de estudo que o ajudou no pagamento das propinas, assim como de outras despesas. Como nem sempre conseguia reunir o dinheiro necessário para o pagamento das propinas, solicitou à direção da universidade, por diversas vezes, que o pagamento das propinas fosse diferido. Diogo não participou em convívios académicos (festas académicas, tunas, saídas com grupos de colegas de turma ou de curso) e não investia nas sociabilidades na universidade porque não tinha meios financeiros, mas também, e talvez sobretudo, porque não se identificava com os

jovens que lá encontrou, que achava serem de classe média e com percursos de vida muito facilitados. Esse contraste parece ter, aliás, motivado Diogo a aplicar-se nos estudos. *“Eu via os meus colegas, tudo grandes copofonias, eu nunca fui a uma festa universitária... com trajes, roupa de marca (...) Depois, a partir de certa altura, dava-me gozo, porque via os meus colegas, tudo meninos de coro e não sei quê e de boas famílias e eu pensava: «Fogo, eu vim do meio de onde vim e estou aqui no meio destes gajos?! Achava que tinha mais valor que eles, tive que lutar muito mais».”*

10.3.3. Um controlo quase total

(Rita)

Rita tem 36 anos e é licenciada em história por uma universidade privada de Lisboa. Em 1998, com 25 anos, concluiu a licenciatura de 5 anos e iniciou um estágio de 6 meses numa biblioteca onde fazia catalogação e atendimento a utilizadores. Talvez por isso tenha feito também uma pós-graduação em biblioteca e documentação. Desde então, e apesar das elevadas qualificações académicas, tem passado por vários empregos, na maior parte em regime precário e cada vez mais distantes da sua área de formação: técnica profissional de arquivo numa universidade; técnica profissional de arquivo numa câmara municipal; empregada de balcão em loja de roupa; operadora de *telemarketing* e operadora de registo de dados, ambos através de empresas de trabalho temporário; empregada de balcão em livraria. Atualmente está desempregada.

Sente que o investimento escolar que ela e a sua família fizeram acabou por não ser compensado. *“Tenho um curso superior, tenho uma pós-graduação, tenho já...acho que até, não vou estar a dizer que não tenho, já tenho uma experiência bastante alargada em vários campos do trabalho. Então, já trabalhei como bibliotecária, já trabalhei como administrativa, já trabalhei com o call center, já trabalhei com uma data de coisas, não me venham dizer que não tenho perfil para trabalhar, que isso é uma parvoíce.”*

Veio para Portugal com 5 anos, em 1978, para casa do pai e da madrasta, ambos portugueses e reformados. A madrasta tinha sido comerciante na Guiné-Bissau. O pai, por sua vez, que foi inicialmente para a Guiné-Bissau através do exército, tinha um curso técnico de engenharia civil e era nessa área que lá trabalhava, até que, após a independência da Guiné-Bissau, voltou com a esposa para Portugal. Passados alguns anos de cá

estarem, trouxeram Rita para junto de si. A mãe de Rita, guineense e telefonista, acedeu ao pedido pois sabia que não poderia oferecer à filha as mesmas condições, nomeadamente escolares, que esta teria em Portugal.

A vinda para Portugal foi um processo difícil para Rita, pautado por dificuldades no relacionamento com a sua madrasta, saudades da sua mãe, estranheza face ao pai (até então um desconhecido) e vários episódios de discriminação racial entre os colegas de escola. Apesar destas dificuldades iniciais, gostava de estudar, obtinha bons resultados e o pai acompanhava com proximidade o seu percurso escolar.

No 5º ano não vai para a escola da sua área de residência, mas antes para um estabelecimento prestigiado e situado numa zona central da cidade de Lisboa. O pai e a madrasta consideravam que a escola da sua localidade, que servia vários bairros de autoconstrução, tinha pouca qualidade e era “mal frequentada”, pelo que deram uma falsa morada na escola de Alvalade: *“Na altura acho que já havia aqueles... tipo estigma, de dizer que havia escolas que eram melhores que as outras. (...) tinha assim um bocadinho de má fama, pronto. Que eram os meninos que iam, que moravam ali nas barracas e não sei quê. E acho que aquilo havia sempre problemas e até os professores nem queriam ir para aquela escola. (...) E... pronto... a minha madrasta tinha uma amiga que morava ali na zona de X, deu a morada e não sei quê e eu fui.”*

No ano seguinte (no 6º) a família opta por colocá-la num colégio feminino privado. Rita nunca gostará dessa escola, pelo excesso de formalidade. *“Eu também nem queria estar ali, andar naquele... naquele colégio. Queria ir para uma escola social e não sei quê (...) muitas regras (...) chamavam o nosso nome e a gente tinha que se levantar e estar como... E depois íamos todos em filinha, parecia que estávamos no exército, aquilo.”*

Com a transição para o 3º ciclo, para o 7º ano, volta a mudar de escola, desta vez para uma escola pública da sua localidade que contrastava profundamente, ao nível do perfil social de público que recebia e do padrão de resultados que obtinha, com as escolas onde Rita tinha andado. Nessa altura, Rita era também já uma adolescente, suportava pior o mau relacionamento que tinha com a madrasta e, por outro lado, começava a ter uma maior convivialidade com os colegas, dentro e fora da escola, assim como começavam os primeiros namoros. Também já não podia contar com o acompanhamento escolar de proximidade que o pai conseguiu providenciar nos primeiros anos escolares. Estes aspetos parecem explicar, pelo menos em parte, o facto dos resultados escolares de Rita terem começado a baixar. *“Mas as coisas já não começaram a correr muito bem. Porque era uma escola nova e depois, aquilo, pronto, as turmas eram um bocadinho complicadas (...) também era já adolescente, não é? Também ia, fui calhar numa turma que também, os meninos, alguns, adolescentes também, já fumavam charros, pronto, tinham comportamentos, pronto, de distúrbio, não respeitavam os professores e assim. (...) Também nessa altura já começava, pronto, também interessava-me por rapazes, como é normal (...) começava a ficar abstraída como as outras minhas colegas e tudo.”*

Foi nessa altura que as dificuldades a matemática se acentuaram. Nunca tinha gostado da disciplina, mas até ali tinha conseguido “levá-la” com relativo sucesso. Quando transita para o 8º ano, as dificuldades aumentam e sente que já não se consegue “adaptar às matérias”, especialmente de matemática e físico-química. *“Não conseguia perceber aquela raiz quadrada, não percebia essas coisas todas. Nada. A física então, a física e a química então... aquilo para mim era muito complicado.”* Nesse ano, quando tinha 14 anos,

reprova e o pai e a madrasta decidiram transferi-la para um colégio interno, só de raparigas, em Braga. *“Um colégio interno, onde iam umas crianças que tinham problemas... de casais, de mães solteiras, todo o tipo de problemas (...) Era um colégio da igreja, que era orientado por um padre e uma freira e mais outras pessoas que... Todas beatas, não é? (...) Depois lá, eu fiquei muito chateada, muito aborrecida, muito revoltada de ter ido para Braga. Porque, tipo, tinham-me cortado as asas, tipo, quando cheguei lá e fiquei no colégio, eu nem tinha acreditado no que me tinha acontecido.”*

Inicialmente não gostou do colégio, algo que só foi minorado depois de ter sido integrada num grupo de raparigas mais velhas que já lá estavam e de ter começado a ser reconhecida pelos professores como uma excelente aluna, exceto a matemática. Na sua opinião, a melhoria das classificações deveu-se ao facto de, para provar à madrasta e ao pai de que era capaz, se ter começado a aplicar muito no trabalho escolar. *“Melhoraram porque, eu fiz-me, eu tive, foi tipo assim: «Ai é, eu vim para aqui, agora vou-vos mostrar que afinal sou, afinal, eu não preciso de vocês. Consigo estudar e essas coisas todas». (...) Era uma das melhores alunas que, até lembro-me, tipo as perceptoras até diziam: «Ah, vocês deviam ver o exemplo da Rita, que ela esforça-se e não sei quê» (...) Correu muito bem. Eu adaptei-me bem com a escola, com o colégio e tinha bons professores.”*

No início do 10º ano foi para o curso geral de humanidades, porque na altura queria seguir jornalismo e “fugir” à matemática. Nessa mesma altura, a madrasta faleceu e Rita volta para Lisboa para apoiar o pai, já com perto de 60 anos. Ingressa desta vez numa escola secundária, um antigo liceu na cidade de Lisboa que goza de algum prestígio. Escolheu essa escola por isso e porque tinha as disciplinas de línguas estrangeiras que queria seguir. Não gostou dos professores, nem dos alunos: os

primeiros achou-os, em termos gerais, excessivamente competitivos e alguns chegavam mesmo a humilhar os alunos em sala de aula; os segundos, já tinham grupos de amigos formados de anos anteriores e as amizades pareciam mais circunstanciais que a “camaradagem” do internato. *“Achei o método de ensino muito diferente de Braga. Primeiro porque, não sei se achei mais exigente (...) Havia professores que eram muito, não sei, era uma forma competitiva, uma coisa...não gostavam de dar a... Lá em Braga, eu achei que (...) valorizavam mais os alunos ou não sei quê que se passava, eu, pelo menos, no liceu X, não foi, não gostei do método de ensino. Não gostei, exceto de algumas disciplinas (...) Eu, por exemplo, eu tive um professor de português também horrível (risos). Que ajudou, e se calhar foi isso que me ajudou a cair numa depressão horrível. (...) também humilhava as pessoas na turma. (...) Lembro-me perfeitamente que nós tivemos um teste (...) aquilo foi uma coisa do outro mundo. Acho que toda a gente tirou negativa no teste (...) E ele, começou a ler os excertos nas aulas e depois a dizer: «Então, isto são formas de vocês escreverem?! Vocês estão no 10º ano, o quê que vocês estão a fazer?!»”*

Passados alguns meses, Rita teve uma crise psíquica que a levou a três meses de internamento hospitalar. O processo de recuperação foi difícil e afetou muito o seu desempenho escolar, pelo que reprovou nesse ano. A sua mãe, com quem sempre manteve contacto, estava preocupada com ela e, como tinha entretanto enviuvado, veio para Portugal morar com ela e com o pai. Nos anos seguintes vieram também os irmãos maternos que haviam ficado na Guiné.

Quando recuperou foi para outra escola, desta vez no concelho de Odivelas, e durante o primeiro ano fez apenas algumas disciplinas em atraso do 10º ano. Aí encontrou uma professora de português que lhe deu um apoio substancial na

preparação para os exames. Concluiu o ensino secundário aos 20 anos e, não tendo obtido as classificações necessárias para entrar no curso que desejava em Lisboa, o pai inscreve-a numa universidade privada da cidade de Lisboa, onde concluiu a sua licenciatura.

10.3.4. *Fintando a exclusão*

(Nádia)

Está no 3º ano de um curso numa escola superior de hotelaria e turismo e trabalha a tempo parcial, de há um ano e meio a esta parte. Tem 20 anos e nunca reprovou ao longo do seu trajeto escolar. É animadora social voluntária num projeto de intervenção local no bairro onde viveu até aos 16 anos. Trata-se de um bairro de autoconstrução, antigo (com cerca de 30 anos) e cuja população se encontra num já longo processo de realojamento (desde a década de 90). Para além disso, nos últimos 2 anos, tem participado numa ação de formação não-formal destinada a “jovens líderes comunitários”, onde tem vindo, juntamente com outro colega, a construir um projeto de promoção do sucesso escolar em contextos escolares marcados pela exclusão.

O pai chegou a Portugal ainda na década de 80 e cá trabalhou na construção civil como pedreiro. Na Guiné-Bissau era professor de 1º ciclo e estudou até ao equivalente ao ensino secundário atual. A mãe chegou mais tarde, em 1991, e o seu percurso profissional em Portugal foi sempre como empregada de limpeza, estando atualmente desempregada. No final da década de 90, o pai decide emigrar para a Suíça onde vive até hoje, trabalhando na construção civil e fazendo biscates na apanha da fruta. Apesar de estar longe da família há 14 anos, vem várias vezes de férias a Portugal, telefona com regularidade e mantém a sua influência através do filho, irmão de Nádia.

A mãe, por não saber ler nem escrever, não conseguia acompanhar o trabalho escolar dos filhos, embora se esforçasse por ir às reuniões escolares para as quais era convocada, levando consigo os filhos mais velhos para apoiá-la na “decifração”. Contudo, mantinha as condições de regularidade do quotidiano, definição e controlo das horas de dormir

e acordar, das refeições, da arrumação do espaço doméstico e cuidado com a apresentação dos filhos.

Esta ordem quotidiana era aplicada a todos os filhos, mas os seus trajetos escolares são bastante distintos. As duas irmãs mais velhas, que chegaram a Portugal já adolescentes (17 e 15 anos) e que fizeram boa parte do seu percurso escolar na Guiné-Bissau, estudaram apenas até ao 9º ano e hoje trabalham nos serviços de limpeza, uma em França e outra em Portugal. Nádia e o irmão, por sua vez, fizeram toda a sua carreira escolar em Portugal, tendo chegado ao ensino superior. Ela está a concluir o curso de turismo, como se disse anteriormente, e ele concluiu o curso de ortoprotesia e trabalha na área. Tem ainda dois irmãos mais novos, um com 17 anos e outro com 11 que nunca reprovaram.

O irmão mais velho de Nádia parece também ter exercido uma importante influência no percurso da irmã. Nádia considera que o seu irmão sempre foi um jovem calmo e que, desde novo, o seu pai depositou nele a responsabilidade de, na sua ausência e das irmãs mais velhas que entretanto já estavam casadas, cuidar da família. *“Eu acho que o meu irmão sempre foi um rapaz muito mais calmo, muito diferente dos colegas, muito mais calmo, muito centrado nos estudos. O meu pai sempre teve a preocupação de, como era o único filho rapaz, o meu pai sempre apertou muito mais com ele, sempre lhe deu mais responsabilidade, uma vez que era ele que estava connosco em casa (...) Era ele que tinha que estar, não havia mais ninguém, tanto que toda a papelada de casa, tudo o que era papéis para assinar, sempre foi o meu irmão (...) era o meu irmão que lia, era o meu irmão que geria o dinheiro, que tratava das coisas da casa, que pagava a luz (...) Depois ele fez 18 anos e o meu pai passou-lhe uma procuração, então ele podia tratar de tudo o que era do meu pai (...) Depois ele também começou a aproximar-se muito ali da associação e entrou pela*

vida associativa, se calhar foi um bocado isso que fez com que ele não seguisse o caminho...”

Por volta dos 14 anos, já o irmão participava na associação do bairro e era próximo da coordenadora do projeto. Nessa altura Nádia tinha 10 anos, concluía o 1º ciclo numa escola que recebia boa parte das crianças do bairro. Via o irmão participar na organização de atividades, deslocar-se ao estrangeiro para encontros de jovens da diáspora africana e isso terá tido também o seu impacto. Quando saía da escola dirigia-se para o espaço de apoio ao estudo de uma associação local, mesmo por detrás da sua casa, na qual o irmão era voluntário. Frequentou esse espaço entre os 5 e os 16 anos, quer como “beneficiária”, quer como voluntária (a partir dos 14), apoiando as crianças do bairro nos trabalhos escolares.

No 2º ciclo frequentou uma escola em que se sentia muito *“a rivalidade entre dois bairros, mais os rapazes e havia mesmo guerras feias (...) constantemente com brigas, constantemente com assaltos (...) Quando havia lutas ninguém ia para as aulas, marcavam-se lutas para as 18h30, para depois das aulas (...) Foi uma escola um bocado marcada por isso, essa e a escola que vem a seguir, que não é a minha escola, não andei nessa escola, mas era uma escola que ficava perto desta. Era uma escola já secundária e aí sentia-se mesmo a rivalidade, eram mais brigas de miúdos”*. Contudo, Nádia tinha bons resultados escolares, transitando sem dificuldade e integrando-se nas atividades extracurriculares da escola.

Tal como o irmão, no 3º ciclo, evita a escola que servia o seu bairro, exatamente porque não queria frequentar um ambiente escolar violento, instável, com resultados e prestígio académicos muito baixos. *“Mesmo por causa disso! Nós todos sabíamos que ali naquela escola era onde havia*

mais confusões (...) Não achava fixe! Não achava piada nenhuma porque era uma escola que constantemente... e depois já envolvia a polícia (...) depois era uns que tiravam faca para outro e já era uma coisa diferente (...) Não gostava do tipo de ambiente”. Transferiu-se para uma escola que não conhecia (não foi para a mesma que o irmão), juntamente com quatro das suas amigas, com quem já tinha combinado a escolha de escola, na cidade de Lisboa, e foi colocada numa turma que se destacava na escola pelos elevados resultados.

A meio do ensino secundário, quando Nádia tinha 16 anos e frequentava o 11º ano, o pai decidiu que, ao invés de a família ser realojada num bairro de habitação social, como muitos dos seus vizinhos estavam naquele momento a ser, preferia aproveitar uma alternativa concedida pelo Programa Especial de Realojamento (PER) de compra de uma habitação, a preço reduzido, num bairro tradicional em Vila Franca de Xira. *“O nível de violência do bairro começou a aumentar na altura, porque mais ou menos pessoas da geração do meu irmão, o meu irmão tem 23 agora, colegas do meu irmão começaram um bocado a vandalizar aquilo que era o bairro e os comportamentos começaram a ser... (...) assaltos de dia e de noite, começou a ter ali um aspeto muito crítico (...) Na altura o meu pai não quis que ficássemos no bairro, porque não quis que os filhos seguissem o mesmo caminho que os outros, achou preferível tirar-nos do bairro, achou preferível termos uma casa que à partida estamos a pagar e será nossa e ele, então, preferiu assim. Ele não queria que fôssemos para um bairro social como o bairro X e Y, porque acabava por ser uma réplica só que em prédios”*.

10.4. Contextos de construção tardia de um sentido para a vida na escola

Os casos reunidos neste perfil remetem para trajetórias escolares em que, apesar das adversidades sociais de partida e das experiências escolares excludentes durante períodos mais ou menos longos, acabaram por sofrer processos de inflexão, com uma melhoria dos resultados e da integração escolar, que, nuns casos, culminou com a conclusão ou frequência do ensino superior (Nelson e Vânia) ou conclusão do ensino secundário (Olavo, Geraldino e Roberto). Nos seus trajetórias escolares contam com reprovações, mas não são esses eventos em si que distinguem principalmente estes casos dos analisados noutras categorias. Como temos vindo a ver, a reprovação é uma experiência que, mais cedo ou mais tarde, acaba por tocar de forma quase transversal os jovens entrevistados (e muitos outros, como é evidente nas elevadas taxas nacionais de reprovação no ensino secundário ou na transição para o ensino superior). Em boa parte dos casos aqui abrangidos observa-se uma maior precocidade desses eventos de sanção escolar, com as reprovações a ocorrerem logo no início do 3º ciclo (Roberto e Vânia), 2º ciclo (Nelson, Olavo), e, por vezes, mesmo no 1º ciclo (Geraldino); assim como se denota uma maior ocorrência de situações de múltipla reprovação no mesmo ano.

Os motivos das reprovações e interrupções dos estudos são particularmente reveladores. As dificuldades de aprendizagem logo nas primeiras etapas têm o seu peso (como fica evidente, no caso de Nelson, Geraldino), algo que se deve, pelo menos em parte às descontinuidades culturais muito acentuadas entre os contextos de origem (e aqui incluímos a família, mas também os contextos residenciais) destes jovens e a escola. Para além da escassez de capital cultural e de disposições escolarmente rentáveis, o facto destes jovens e respetivas famílias se encontrarem numa espécie de subclasse, onde é acentuada a privação e instabilidade materiais, contribui, entre outras coisas, para a debilidade das práticas de acompanhamento e orientação levadas a cabo pelas famílias.

Na transição para o 2º ciclo, à descontinuidade cultural de partida somou-se, na maioria destes casos, um certo distanciamento e conflitualidade face à instituição escolar, algo que deve ser interpretado tendo em consideração que, na maioria destes casos, a transição para o 2º e 3º ciclos dá-se pelos canais escolares mais excludentes (turmas e escolas). Nuns casos, ficam salientes os problemas disciplinares que interferem no aproveitamento escolar em sala de aula, na relação com professores e colegas e na “cristalização” de uma posição “marginal na estrutura escolar” (Roberto, Olavo), por vezes alvo de pesadas sanções (Vânia, Geraldino). Noutros, trata-se de uma “rutura silenciosa” com a escola, sem sanções disciplinares, mas marcada pela simples não comparência sistemática ou alheamento nas aulas (Nelson).

Contudo, tal como defendido por Abrantes (2003) e Lopes (1997), essa relação não parece decorrer principalmente de uma “resistência simbólica” alicerçada na adesão a uma contracultura, que se estrutura por oposição e pela inversão simbólica dos valores dominantes da escola e da sociedade, como defendido por Willis (1977). Parece tratar-se antes da prevalência de uma lógica convivial, mas também de “cultivo” intenso de referências cultural-identitárias (juvenil, étnico-cultural) que não

encontram espaço na escola formal. A escola é experienciada com alguma estranheza, pela sua impessoalidade, pelos códigos e implícitos difíceis de decifrar, por vezes também com desconfiança, dadas as suas arbitrariedades e contradições específicas. Aquilo que sobressai na nossa pesquisa é que a transformação dessas descontinuidades em fenómenos de indisciplina com alguma continuidade e progressão prendem-se diretamente com os circuitos de escolarização, com a orientação e “encerramento” em circuitos – territórios, escolas, turmas - excludentes. As dinâmicas segregativas intra-escolares, como vários autores têm vindo a salientar (Abrantes, 2003 e 2008; Seabra, 2009; Sebastião *et al.*, 2012), exacerbam as relações de conflitualidade.

Nelson, nunca teve problemas disciplinares, mas durante o 2º e 3º ciclo, parecia não reconhecer com toda a nitidez ou não aderir com a energia necessária à ordem escolar. “Perdia” sistematicamente a noção do tempo e das suas obrigações escolares quando jogava à bola na escola e investia boa parte do seu tempo nas sociabilidades juvenis e no sonho longínquo de vir a ser futebolista. Sem colocar quaisquer problemas disciplinares na sala de aula ou nos intervalos, era aliás, reconhecido entre as professoras pela “cordialidade”, faltava muito, chegava frequentemente atrasado às aulas, tinha dificuldade em “recolher-se” e manter-se concentrado na leitura de temas que o aborreciam profundamente e para os quais tinha poucas ferramentas de descodificação. Era também talvez ainda pouco “maduro” para se orientar tão sozinho na transição para o 2º ciclo. Reprovou no 5º ano, por logo no 2º período ter atingido o limite de faltas e volta a reprovar no 7º ano, por motivos semelhantes.

Vânia, que não apresentava dificuldades escolares ou disciplinares no 1º ciclo, a não ser o que diz ser alguma propensão para falar nas aulas e brincar, foi mudando a sua relação com a escola entre o 2º e o 3º ciclo. Esses anos escolares passou-os na escola da sua área de residência, hoje uma escola TEIP. Aí entrou, quase de forma imediata, para o círculo de sociabilidades dos irmãos mais velhos, um grupo prestigiado entre a população juvenil, mas com uma relação “distanciada” ou mesmo conflitual face à escola. No 8º ano é suspensa, pela escalada de problemas disciplinares, e reprova. Diz que nessa altura tinha “*perdido a bússola*” e que, em gracejo, só lhe faltava “*pegar fogo*” à escola.

No 3º ano, a estratégia da professora de dividir a turma por grupos de nível na mesma sala, sendo o grupo de nível mais baixo quase totalmente composto por descendentes de africanos, entre eles Roberto, marcou-o profundamente. No 2º e 3º ciclo frequentou escolas públicas que serviam bairros de autoconstrução e de realojamento social. Lá, foi colocado em turmas com uma proporção elevada de alunos repetentes (7º ano) e, segundo nos diz, “*foi na onda*” e reprova. No 3º ciclo decide mudar para uma escola fora da sua área de residência, uma escola “*onde se tinha mais amigos e mais bairros, era uma escola maioritariamente de africanos, então eu queria ir para lá, porque eu me identificava com aquilo*” (Roberto). A convivialidade e as culturas juvenis passam a ser o seu investimento principal na escola.

Olavo tinha “*bons*” e “ *muito bons*” no 1º ciclo, embora gostasse de falar e brincar nas aulas e fosse conhecido por isso. Chegado ao 2º ciclo, à escola da área de residência do seu bairro (um bairro

“novo” de realojamento social que agregava pessoas de vários bairros de autoconstrução), reprova, por diferentes razões. Entre outras coisas, diz que se sentia “perdido” na fragmentação de disciplinas, professores, horários e salas; que estava também “mal preparado” para algumas disciplinas do 5º ano. Reprova outra vez no 8º, 9º e 10º anos, na sequência da separação dos pais, do adensar dos conflitos entre grupos juvenis, do estreitamento dos laços de pertença grupal. *“Se eu levasse uma folha com os apontamentos eu era gozado pelos meus amigos: «Olha esse armado em doutor!» Mesmo que tu não estejas metido em confusões, só de saberem que eras daquele bairro, os outros gajos de outras zonas... eu tinha que mostrar que era rebelde, que era mau”* (Olavo).

Geraldino reprovou 4 vezes no 4º ano, devido a dificuldades de aprendizagem. Os problemas disciplinares surgiram com a transição para o 2º ciclo e para a escola da sua área de residência. O investimento nas sociabilidades juvenis ganha um lugar prioritário nos seus projetos, ao mesmo tempo que decresce o interesse pela escola e aumentam as dificuldades escolares. No 8º ano, devido a um conflito com um colega que lhe custou uma suspensão disciplinar, reprova. Só nessa altura, já com 18 anos, soube quase por um acaso que tinha dislexia.

Em todos os casos desta categoria observa-se que, apesar das discontinuidades culturais entre meio de origem e a escola e as experiências escolares excludentes que marcaram a fase inicial dos trajetos escolares destes jovens, a partir de determinado momento e sob condições particulares existe um retomar do investimento escolar. Observa-se uma inflexão do percurso escolar e a reconstrução de um sentido para a escolarização nas suas vidas. Nesse processo há uma dimensão de reconstrução ativa de um sentido para o trabalho escolar e um investimento em estratégias de inflexão, mas também reorientação curricular do seu percurso, algo que resulta sem dúvida da agência dos jovens, mas também da integração em espaços escolares e educativos específicos que os conduziram à reconstrução do seu projeto de vida e, por consequência, do seu projeto escolar. Tratam-se de contextos formais e não formais, dentro e fora da escola, de participação “voluntária”, de reflexão e ação mais ou menos explícita sobre os projetos de vida dos jovens.

É o caso de Vânia que com a mudança para um contexto escolar mais integrador conclui o ensino secundário sem dificuldades, aliás com algum prazer, num curso profissional de contabilidade. Diz-nos que nessa escola encontrou um grupo de professores e uma turma com os quais criou fortes laços de afeto, que nessa instituição qualquer sinal de dificuldade era imediatamente acompanhado e que aí as condições materiais eram melhores. Alguns anos mais tarde, decide ingressar no ensino superior para, de certa forma, estar mais “sintonizada” com o seu novo contexto quotidiano, de trabalho e associativo, onde quer as tarefas quer a convivialidade pareciam exigir um alargamento da sua “cultura geral” e escolarização. Assim, parecem ter pesado não só questões instrumentais, mas também questões mais subjetivas, isto é, razões que se prendiam com o tipo de “pessoa” que queria ser, como nos diz: *“sentia que já não estava a acompanhar, nem saber justificar, nem falar sobre certos assuntos”*. Concluiu em 2012, em regime pós-laboral, uma licenciatura de línguas e tradução numa universidade privada de Lisboa.

Foi sobretudo em quadros relacionais fora da escola que Nelson parece ter construído parte da “ponte de sentido” entre a sua vida e a vida na escola. Atualmente encontra-se a frequentar o 1º ano de uma licenciatura numa escola superior de hotelaria e turismo. O clube desportivo local e a frequência semanal, durante um ano, de um grupo de catecismo para preparação do batismo de adultos (Nelson tinha na altura 13 anos) constituíram-se como espaços relacionais em que Nelson foi conduzido a refletir, entre outras coisas, sobre si na relação com os outros e com o exterior, sobre os seus projetos de vida e valores. Tratavam-se explicitamente de processos de aprendizagem de adesão voluntária e orientados para a construção de um determinado tipo de sujeito, quer fosse um “bom atleta e companheiro de equipa”, quer fosse um “cristão”, coisas com que Nelson se identificava. Apesar de continuar a ter dificuldades em algumas disciplinas e de não ter um método sistemático de estudo, Nelson foi encontrando estratégias próprias face ao trabalho e exigência escolares: socorreu-se mais da biblioteca da escola (onde descobriu que se conseguia recolher melhor para estudar do que em casa); procurou, de forma mais ou menos persistente, o apoio de professores e dos colegas de turma, que se mostravam recetivos a conceder-lhe a atenção devido, em parte, ao facto de não ter problemas disciplinares; passou também a procurar estar mais informado (secretaria, serviços de orientação pedagógica) sobre as oportunidades e condicionamentos existentes (relativos aos exames, à oferta formativa existente na sua localidade, etc.). É preciso dizer também que, no ensino secundário, começou a namorar com uma colega de escola, com origens sociais ligeiramente mais favorecidas e que tinha como horizonte de expectativas escolares a conclusão de uma licenciatura.

Roberto encontrou espaços de reconstrução do projeto escolar três anos após ter saído da escola com o 3º ciclo concluído. Nessa altura trabalhava como monitor num projeto de intervenção social onde apoiava o desenvolvimento de uma atividade de expressão dramática em que, partindo das referências e preocupações dos próprios jovens, se construíam peças de teatro que eram posteriormente levadas à cena em diferentes espaços da localidade. Foi também nessa altura, aos 22 anos, que nasceu o seu filho. Foi pensando para consigo e com outros (e as atividades de representação que fazia visavam exatamente isso), que se concluísse apenas o 9º ano estaria, mais tarde ou mais cedo, condenado ao destino profissional de muitos descendentes de africanos, a construção civil, uma “profecia” que não queria cumprir. Nessa altura em que estava particularmente recetivo à reconstrução do projeto escolar, um dos profissionais envolvido nos referidos eventos, com o qual Roberto tinha uma relação próxima, encaminhou-o para uma escola profissional de artes e ofícios do espetáculo do concelho de Lisboa, que Roberto descreve como “*muito, muito diferente da escola normal*”.

Trata-se de uma escola de pequena dimensão, quando comparada com outras escolas com oferta de formação de nível secundário (tem cerca de 100 alunos). É também particularmente aberta ao exterior, por um lado, oferecendo diariamente ao público em geral serviços de restauração, espetáculos e outros eventos culturais e, por outro, deslocando com alguma frequência os seus alunos para espaços culturais reconhecidos, em Portugal e, embora menos, na Europa. A sua abertura expressa-se também na proximidade da escola ao mercado de trabalho na área do espetáculo, pelo convite de profissionais

e parcerias com instituições que efetivamente trabalham na área. Outro aspeto distintivo desta escola é o facto de seguir ao longo dos três anos dos cursos, estratégias pedagógicas alicerçadas no princípio da multidisciplinidade e na metodologia de projeto, isto é, procura-se integrar o conhecimento (prático e teórico; multidisciplinar). Roberto passou a estudar numa oficina, criando objetos e adereços e, nesse passo, adquirindo competências e conhecimentos escolares. Hoje trabalha na área da cenografia em diferentes projetos de intervenção social através da arte.

Aos 18 anos, Geraldino foi suspenso (por se ter envolvido num conflito com um colega) e reprovou no 8º ano, sendo reencaminhado no ano seguinte para um curso profissionalizante (remunerado) de animação sociocultural numa IPSS. Nessa altura foi-lhe diagnosticada a dislexia. A nova escola era bastante distinta daquelas onde tinha andado, tratava-se de uma instituição que oferecia formação profissional a jovens com dificuldades cognitivas, mas também a outros jovens. O contexto escolar era de tal forma específico e distinto daqueles que frequentara até ali que Geraldino acabou por mudar a sua forma de estar na escola e nas aulas, o modo de se relacionar com colegas, professores e monitores. De forma progressiva aprendeu, por observação, os métodos para, em situações de crise, ajudar os colegas a retomar a calma ou a apoiá-los em situações que necessitassem. Foi dessa forma, que foi passando da formação ao trabalho, com situações concretas e reais, com especialistas capazes de o orientar, com uma estratégia pedagógica que privilegia a autonomia e que se adapta melhor às especificidades dos alunos. Passados dois anos, Geraldino já apoiava os monitores, tinha mudado a sua postura na escola, mas tinha também criado relações afínicas significativas com professores, especialmente uma professora, a de expressões artísticas, que o encaminhou para o primeiro trabalho na área do teatro. Hoje, Geraldino é ator, trabalha em projetos de várias companhias de teatro (em Portugal e nos PALOP) e faz algumas colaborações pontuais em anúncios e pequenas participações em programas televisivos.

Olavo frequentou nos 2º e 3º ciclos uma escola profundamente atravessada pela conflitualidade entre grupos juvenis de bairros “rivais”, acabando por se envolver (juntamente com alguns colegas) em conflito aberto com outros alunos, professores e funcionários. Quando transita para o ensino secundário segue um curso profissional de *design* gráfico numa nova escola. Essa escola, apesar de também situada num território particularmente excluído, era relativamente mais heterogénea e tinha estratégias muito concretas de envolvimento, acompanhamento e integração escolares dos alunos. Um grupo de professores tinha já há alguns anos a decorrer na escola um projeto de mediação escolar entre pares e Olavo foi convidado por um deles para ser mediador. *“Aí é que eu comecei a mudar, porque... tipo, aquilo que eu fazia eu não gostava de ver os outros a fazerem. Eu via os putos a fazerem praticamente o mesmo que eu fazia (...) Aos poucos também eu fui deixando de fazer”*. Esse professor viria mais tarde, já no final do secundário, a encaminhá-lo para um programa de formação não-formal através do qual Olavo obteve uma oportunidade de estágio e está a ser acompanhado de forma quase-tutorial.

O projeto de mediação interpares passava por criar grupos de mediadores constituídos por alunos do 10º ano com elevadas classificações escolares e “boa relação” com os colegas e professores, mas também alunos com uma relação mais conflitual com a escola e que se destacam pela liderança ou influência que exerciam nos grupos juvenis da escola (como foi o caso de Olavo). Apesar do projeto ser coordenado por professores, era dada autonomia aos jovens, desde logo nas reuniões semanais que tinham (onde faziam jogos, visionavam filmes, conversavam, etc.). Esses alunos-mediadores intervinham em situações pontuais durante os intervalos e acompanhavam alguns alunos do 7º ano ou de outros anos escolares que revelassem sinais de menor integração escolar. Tratava-se, portanto, de um espaço de socialização juvenil social e escolarmente heterogéneo, apoiado pela instituição escolar e em que alguns dos “tópicos” de reflexão e de trabalho principais remetiam exatamente para questões como as relações na escola e os projetos escolares (mesmo que fossem os projetos escolares e as relações de outros). Nesse espaço, Olavo teve um núcleo relacional de suporte afetivo e efetivo que se constituiu como contexto educativo onde reconstruiu “à sua medida”, ao seu ritmo, o projeto escolar.

10.4.1. *Reconstruindo-se através do teatro* (Roberto)

Roberto tem 26 anos e concluiu recentemente o ensino secundário num curso de cenografia e construção de adereços numa escola profissional de artes e ofícios do espetáculo, tendo obtido uma das classificações mais elevadas da turma. Roberto trabalha num grupo de teatro de intervenção de Lisboa e gosta do que faz, pois consegue aliar o ofício que tanto gosta, às suas preocupações sociais e à cultura juvenil negra urbana com que se identifica.

Vive, desde pequeno, num bairro do concelho da Amadora, que é maioritariamente das classes populares, com uma larga franja de população cabo-verdiana e que é sede de vários projetos de intervenção social. Roberto gosta muito do seu bairro, porque tem lá boa parte da sua história pessoal e familiar e porque tem um forte sentimento de pertença.

Como muitos outros cabo-verdianos em Portugal, o avô e o pai trabalharam sempre na construção civil, por conta de outrem, um como pedreiro, outro como pedreiro ladrilhador. A mãe, também cabo-verdiana, era empregada de limpeza em mais do que uma casa particular, tendo, por isso, jornadas de trabalho longas e “atípicas”.

O pai era o encarregado de educação de Roberto e das irmãs, pois a mãe não vivia com eles desde o 1º ciclo de Roberto e estavam com ela somente aos fins de semana. Sendo mais velho que as duas irmãs, ficou com boa parte das tarefas domésticas, embora a avó, que também vivia no bairro, estivesse muito presente e tivesse assumido, desde a morte da mãe, que os acompanharia até serem adultos. Tem um grande afeto pela avó, agora já falecida, e considera que ela foi fundamental na sua educação, através de conselhos, mas também de repreensões e de um acompanhamento quotidiano

em que lhes foi transmitindo valores como o orgulho na sua origem cabo-verdiana, a prioridade dos laços familiares face aos restantes e face aos interesses individuais e um profundo respeito pelos mais velhos (recorda com simpatia a obrigatoriedade de “pedir a bênção” aos idosos cabo-verdianos do bairro).

Acha que foi devido, principalmente, a essa educação e pelo sofrimento que poderia causar à família, que não enveredou por percursos mais marginalizados. Na sua perspetiva, independentemente da existência de situações menos lícitas, deve dar-se bem com os amigos e vizinhos do bairro, ser “leal” à sua comunidade. É uma gestão difícil, com muitos imponderáveis, mas que conseguiu, com dificuldade, ir fazendo.

Lembra-se que andou apenas 1 ano no pré-escolar, tendo frequentado amas durante a maior parte da sua infância. No 1º ciclo gostava muito da escola, por causa dos amigos, dos jogos de futebol, da matemática, da tabuada. Mas recorda que foi alvo de muitas reguadas e que uma das professoras que teve no 4º ano separava os alunos por níveis de aprendizagem, “*ou seja, havia uma mesa de “pretos”, que eram os burrinhos e havia bué outras pessoas que eram os normais (...) e os meus colegas chamavam-me de burro: «Tu és burro porque estás naquela mesa!» Estás a ver? (...) Foi bué forte, foi bué forte, porque levava também como os meus colegas ali.*”

Nessa altura, as suas saídas davam-se apenas no raio de influência da família e da vizinhança. Só lhe era permitido brincar na sua rua e não no bairro inteiro. Durante o 2º ciclo, no início da adolescência, com a transição para uma nova escola, e com a morte prematura da mãe, a sua relação com a escola deteriorou-se ainda mais. Passara a ser mais autónomo, a ter menos supervisão, a fazer um percurso casa-escola mais longo e, agora, com mais amigos e brincadeira. Diz que nunca teve por hábito

faltar à escola, mas que nessa altura, começou a ser mais “aceso”, destabilizava as aulas, brincava demais, embora não confrontasse diretamente os professores.

Se durante o 2º ciclo foi conseguindo acompanhar as aulas, “*balançando*”, quando chegou ao 3º ciclo, com mais uma mudança de escola - mais uma vez uma escola e uma turma que enfrentavam dificuldades na inclusão escolar dos alunos - e o começo dos namoros, reprovou duas vezes no 7º ano. “*Ainda por cima juntam todos os repetentes numa turma e depois... E eles eram um bocadinho brincalhões e eu fui na onda, fui na onda do gozão com eles e com todos, fui também porque quis, e chumbei*”.

Na 2ª reprovação (com 7 classificações negativas, anteriormente tinham sido 4), o pai não apenas o repreendeu, como o obrigou a trabalhar consigo na construção civil durante dois meses de verão e, no final, colocou-lhe as seguintes opções: continuar a trabalhar com ele na construção civil ou investir na escolarização. Preferiu a segunda e durante algum tempo começou a refletir mais sobre as suas opções, condições, projetos de vida, e decidiu aplicar-se mais nos estudos. Transitou para o 8º ano e para isso terá também contribuído um professor que conversava muito com os estudantes sobre o futuro que espera muitos jovens pobres, com baixas qualificações e de origem africana. Talvez Roberto estivesse também nessa altura mais recetivo a essas questões.

Apesar desse passo positivo, quando passou para o 8º ano parece ter voltado a desfocar do projeto escolar. Decidiu, contra a vontade do pai, ir para uma escola que já desde o 2º ciclo tinha muita curiosidade de conhecer. Tratava-se de uma escola com alguma visibilidade mediática, maioritariamente constituída por jovens de origem africana dos bairros dos subúrbios de Lisboa, e portanto, um palco privilegiado das culturas juvenis

negras. “*Anteriormente queria já ter ido para essa escola, quando saí da preparatória, porque era a escola onde se tinha mais amigos e mais bairros, era uma escola maioritariamente de africanos, então eu queria ir para lá, porque eu me identificava com aquilo*”.

A passagem por essa escola durou menos de um ano, pois acabou por desistir sem concluir o 8º ano e começou a trabalhar como operador de *telemarketing* aos 16 anos. Passado um ano, quis voltar a estudar e foi a partir da orientação vocacional oferecida por um dos projetos de intervenção social sediados no seu bairro que chegou a um curso de carpintaria de 3 anos, com equivalência ao 3º ciclo, remunerado e oferecido por uma IPSS. O único senão é que, para frequentar esse curso, teve que “voltar a atrás” mais dois anos.

O curso tinha um estágio em contexto real de trabalho, experiência que apreciou, por ter sido desenvolvido numa empresa de ponta e de grande dimensão. Teve um convite para lá ficar a trabalhar, algo que ponderou aceitar, mas não o fez porque tinha que aplicar-se para concluir o 3º ciclo. Um dos professores do curso foi particularmente importante nesse momento decisivo, incentivando-o a manter-se na escola, a não se dispersar naquele momento-chave de conclusão do curso, mesmo que isso significasse perder aquela oportunidade económica e profissional.

Aos 19 anos, tendo concluído a escolaridade obrigatória de então, o 9º ano, decide que não iria continuar a estudar. Começa a trabalhar num projeto de intervenção no seu bairro, projeto que conhecia relativamente bem por ter aí frequentado atividades de apoio ao estudo e lúdico-pedagógicas. Os dois anos que aí trabalhou, numa atividade de intervenção social através do teatro, resultaram na participação em vários pequenos espetáculos que tiveram alguma visibilidade local, envolvendo várias instituições e equipas de

profissionais do espetáculo. Foi também nessa altura, aos 22 anos, que nasceu o seu filho.

Todas essas experiências levaram-no a confrontar-se ainda mais com a necessidade e o desejo de continuar a estudar, de prosseguir para o ensino secundário, algo que antes não queria. Foi pensando para consigo (e as atividades de representação que fazia visavam exatamente isso) e com outros, que, se ficasse apenas com o 9º ano, estaria, mais tarde ou mais cedo, condenado ao destino profissional de muitos descendentes de africanos. *“Porque só com aquela escolaridade, epá...não queria trabalhar nas obras, não queria fazer aqueles trabalhos precários que o meu pai, a minha avó, o meu avô, o meu bisavô, o meu tetravô fizeram. Ou seja, não quero perpetuar a vida dos meus familiares mais antigos, então tinha...preferi estudar outra vez, voltar à escola (...) Tinha um certo medo de ir parar às obras, epá não queria! (...) não queria mesmo, tive uma má experiência então disse: «Nunca!»”.*

Um dos profissionais envolvidos no referido espetáculo, com o qual Roberto tinha uma relação próxima, encaminhou-o para uma escola profissional de artes e ofícios do espetáculo do concelho de Lisboa. Quando lá chegou, com outro jovem amigo, realizou um teste vocacional. Na altura queria seguir representação, achava-a mais atraente, vinha no seguimento lógico do projeto em que estava envolvido no seu bairro. Contudo, um professor dessa escola aconselhou-o a capitalizar competências que já tinha desenvolvido no curso de carpintaria do ensino básico, seguindo antes o curso de cenografia e adereços, algo que hoje reconhece ter sido a melhor opção pois, dessa forma, fica com conhecimentos de representação (adquiridos no projeto em que trabalha) e conhecimentos sobre os bastidores (adquiridos na escola).

É clara a sua satisfação com a escola, achava *“muito, muito diferente da escola normal”*, ainda

que tivesse de pagar para frequentá-la e que, por isso, tivesse tido que trabalhar simultaneamente. O bairro, o trabalho e a escola estavam agora mais integrados: entre essas esferas coincidiam pessoas, temas, competência, orientações, etc. Nunca lhe ocorreu voltar para a “escola regular”, pois, na sua perspetiva, quem não pretende seguir para o ensino superior fica “a perder” em termos profissionais se fizer o ensino secundário nos cursos gerais.

Trata-se de uma escola de pequena dimensão, quando comparada com outras escolas com oferta de formação de nível secundário (tem apenas cerca de 100 alunos). É também particularmente aberta ao exterior, por um lado, oferecendo diariamente ao público em geral serviços de restauração, espetáculos e outros eventos culturais e, por outro, deslocando com alguma frequência os seus alunos para espaços culturais reconhecidos, em Portugal e, embora menos, na Europa. A sua abertura expressa-se também na proximidade da escola ao mercado de trabalho na área do espetáculo: pelo convite de profissionais e envolvimento de instituições que efetivamente trabalham na área. Outro aspeto distintivo desta escola é o facto de seguir, ao longo dos três anos dos cursos, estratégias pedagógicas alicerçadas no princípio da multidisciplinidade e na metodologia de projeto. Isto é, procura-se integrar o conhecimento (prático e teórico; multidisciplinar). É também uma escola integradora porque recebe alunos de diferentes origens sociais, tendo mesmo canais específicos de recrutamento de jovens em trajetos escolares e de vida menos favoráveis.

Durante a maior parte da vida de Roberto, o ensino superior esteve *“um bocadinho fora de questão”*, quer porque a sua relação com a “escola regular” tinha sido suficientemente desagradável para não querer lá voltar, quer porque a família não tinha possibilidades económicas.

Diz-nos que se fosse para o ensino superior, iria para o ensino politécnico, e, embora não saiba ao certo como funcionam os cursos nessas instituições, prefere-os à universidade “regular” que associa à ideia de “erudição estéril”. Lê pouco, mas diz que existem livros, especialmente aqueles relacionados com os desafios da diáspora africana, que o cativam muito e que os lê com prazer. Contudo, dificilmente esses livros ou esses temas são abordados pela escola convencional.

“Eu não uso a escrita como uma arte, eu uso a escrita como um meio de comunicação (...) Escrevo como falo, não uso palavras que não costumo usar no meu vocabulário, «palavras-caras». Quando eu vejo um livro, esse livro tem que me chamar à atenção e se eu ler as primeiras páginas tenho que gostar, senão gostar deixo esse livro para trás e não leio (...) Gosto mais de coisas reais, leio bué cenas sobre a nossa origem, sobre a negritude, agora estou a ler um bocadinho sobre o black power, porque quero ler coisas sobre de onde venho, como é que... Porque dos líderes [negros ou africanos] que falam e que aparecem muito nos mass média, não são os grandes líderes... Martin Luther King, Mandela, Desmond Tutu... E temos o grande Amílcar Cabral que quase não é falado”.

Ao longo da entrevista sublinha que, na sua perspetiva, a integração escolar e social dos jovens de contextos socialmente mais desfavorecidos e excluídos, passa por iniciativas de integração que simultaneamente valorizem e desenvolvam a sua cultura e comunidade de origem, e que possibilitem o contacto significativo desses jovens com outros mundos sociais, aumentando e diversificando os círculos sociais do seu quotidiano. *“Há amigos meus que ficam 6 meses no bairro sem sair, sem fazer nada. O que é que aprendes? O que é que aprendes de novo? Não aprendes nada! (...) Não estou a dizer que as pessoas lá são burras, mas têm que sair um bocadinho do contexto do bairro para viver lá fora e*

não é só sair para ir ao centro comercial... Temos que falar com outras pessoas, desenvolver a nossa mente com outras pessoas”.

10.4.2. “Ponte de sentidos” –
Reconstruindo-se através da mediação
escolar
(Olavo)

Olavo tem 24 anos e há 2 anos que concluiu o curso profissional de *design* gráfico numa escola pública, o que lhe permitiu obter uma certificação escolar do ensino secundário e uma certificação profissional.

Passado pouco tempo de sair do ensino secundário envolveu-se num programa de formação não-formal de 2 anos orientado para jovens líderes comunitários. Gostou muito dessa formação, por se debruçar sobre alguns líderes políticos africanos e afro-americanos e isso ser uma forma de valorizar as suas origens. “*Eu disse logo: «É uma cena destas que eu gosto, é uma cena destas que eu quero». Que... como é que eu posso dizer, que sinta que sou mesmo africano, que nós africanos temos valor estás ver? (...) Eu vi que, muitas vezes, nós africanos, não temos valor aqui e isso é o que me doía mais, era o que mais me doía, mais me revoltava*”. Encontra-se no último ano desse programa, estando a conceber de forma orientada um projeto para a promoção da inclusão escolar através da mediação entre pares, uma estratégia que experienciou pessoalmente e que acha que tem bons resultados.

Para além disso, de há 2 anos para cá, recebe uma bolsa mensal pelo estágio numa instituição com algum prestígio nacional. Atende os telefonemas, organiza a ocupação das salas, responde a alguns *e-mails*, ao mesmo tempo que vai fazendo alguns desenhos para uma publicação periódica. O resto do tempo é dedicado à construção do seu projeto de mediação escolar. “*Tem como função integrar os alunos no plano escolar. O ponto forte do nosso projeto é que os mediadores serão alunos da própria escola. Nós basicamente só vamos às escolas dar formações, de uma forma informal, não tão formal, porque os miúdos, já*

sabemos, não gostam dessas cenas de palestras (...)
São miúdos normalmente em situações complicadas, são miúdos normalmente mal comportados, como é que eu posso explicar... líderes pela negativa. (...)
Mas não vamos só trabalhar com os líderes pela negativa, mas também com alguns miúdos que têm liderança pela positiva”.

Olavo considera que a mediação é algo que já se vem fazendo em algumas escolas, mas que normalmente são professores e técnicos externos que acabam por preencher essa função. Na perspetiva de Olavo, a mediação entre pares pode ter benefícios acrescidos. “*Eu se calhar respeito mais alguém que viveu comigo desde puto, do que alguém que vem de fora e que diz: «Ah, tens que ser assim e assado».* Eu oiço daqui [aponta para o ouvido] e sai-me por ali”. No entanto, a implementação desse projeto exige que existam dois professores efetivos e com interesse na mediação a acompanhar cada grupo de mediadores, mas sempre dando muita autonomia. Aliás, foi exatamente a partir de dois professores que Olavo, na altura no 10º ano, teve contacto com a mediação escolar, os mesmos professores que o encaminharam, no final do ensino secundário, para o referido programa de formação não-formal.

Antes de ingressar nessa escola, tinha pensado em seguir um curso de animação numa escola profissional privada reconhecida na área das artes visuais e audiovisuais. Contudo, a família não tinha meios para suportar os custos dessa frequência. A outra hipótese era ingressar numa escola pública de ensino artístico especializado, mas segundo Olavo, como já tinha várias reprovações e era maior de 18 anos, nessa escola seria encaminhado para o regime noturno, algo que não queria porque temia que isso o desmotivasse.

Acabou por seguir um amigo de infância, e de certa forma o irmão, e inscreveu-se numa escola pública que tinha o tipo de cursos profissionais que desejava. O estabelecimento situava-se num

contexto socioeconomicamente desfavorecido, mas estava próxima da cidade de Lisboa e tinha, ainda assim, alguma heterogeneidade social. Contudo, o facto de ter jovens de um bairro rival do bairro de Olavo fazia com que este último, pelo menos durante o 10º ano, sentisse necessidade constante de se posicionar nesse confronto. *“Tínhamos que estar sempre a mostrar que nós não papamos grupês (...) Tínhamos que marcar território e, mesmo as miúdas, elas nos incentivavam porque elas gostavam de rapazes assim (...) Elas gostavam de parar com os gajos que mostravam ser os mais pesados da school”*.

Ele e o amigo ficaram na mesma turma e, no início desse 10º ano, estavam muito desmotivados, sendo frequente faltarem às aulas, reagirem de forma agressiva com colegas, professores e funcionários, não fazerem trabalhos de casa ou outros trabalhos escolares. Chegou mesmo a agredir um funcionário numa discussão à entrada da escola por causa do cartão de aluno, porque sentiu que estava a ser maltratado. *“Não ouvia ninguém, só ouvia a minha mãe e os meus irmãos, não ouvia mais ninguém mesmo. Não havia nenhum stôr... (...) então quando me davam aquelas dicas tipo: «Então, não te dão educação? A tua mãe não te dá educação?» e essas dicas, pior ainda, era pior ainda...”*.

Um grupo de professores tinha já há alguns anos a decorrer na escola um projeto de mediação escolar entre pares e Olavo foi convidado por um deles (professor da disciplina de religião e moral que descreve como brincalhão, descontraído e muito conhecido pelos alunos) para ser mediador. *“Ele falava com todos os jovens, metia-se com toda a gente, brincava com toda a gente. Toda a gente conhecia: «Olha aquele é o stôr X!» (...) E ele falou comigo de uma forma que eu gostei, tipo não me tratou como muitos stôres me tratavam se calhar, que ficavam com medo ou algo assim (...) Disse aos*

meus amigos: «Eu não vou nada a essa cena e não sei quê» (...) Fui, mal entrei vi um grupo de jovens sentados, a maior parte eram africanos, estava lá a X, estava lá amigas minhas (...) A partir da 2ª vez já o professor viu que eu estava interessado (...) Depois disse-me: «Olavo, nós temos 3 alunos que estão péssimos, que não querem saber da escola, que andam sempre juntos, baldam-se, era um grupinho, achas que és capaz de ficar com esses miúdos, tratar deles, cuidar deles?» (...) aos poucos, íamos nos intervalos, às vezes íamos para a sala dos miúdos assistir às aulas deles, tínhamos que faltar às nossas, o stôr falava com os nossos professores (...) íamos à sala deles, aí é que eu comecei a mudar, porque tipo, aquilo que eu fazia eu não gostava de ver os outros a fazerem! Eu via os putos a fazerem praticamente o mesmo que eu fazia (...) Aos poucos também eu fui deixando de fazer.”

Nesse ano ainda reprovou: *“Foi o ano da mudança, da minha mudança. (...) Foi aí que comecei a mudar, mas eu já tinha muitas faltas, tanta cena, que eu quis voltar, fazer outra vez”*. O amigo e companheiro de turma e de bairro (são amigos desde a infância, viveram em simultâneo a experiência do realojamento, vivem no mesmo prédio, frequentaram as mesmas escolas), embora não estivesse interessado pela mediação, acabou também por *“recuar em alguns comportamentos”*, por um lado, devido à mudança de Olavo, por outro, porque começara a namorar exatamente com uma das jovens mediadoras que Olavo lhe havia apresentado.

Mas como podia Olavo continuar a ser “respeitado” entre os grupos de amigos depois dessa transformação? *“Ao mesmo tempo eu sentia-me mediador, mas eu ao mesmo tempo sempre tive aquele lado rebelde dentro de mim. Eles sabiam que, por mais que eu estava a ser mudado, em qualquer momento eu podia voltar. Eles sabiam que, se me fizessem alguma coisa o meu amigo ia dar o toque*

nos meus tropas lá do bairro e ia haver stress (...) Eu podia ser mediador, mas com eles eu sempre tive aquela cena de andar com a “cara trancada”, tipo: «Eu não sou nenhum bacano que vocês estão a ver aí!»”.

Nasceu em Angola em 1988, mas chegou a Portugal tinha apenas um ano de idade, altura em que os pais, de origem santomense, vêm em busca de melhores condições de vida. Não trouxeram logo os 4 filhos que então tinham: apenas Olavo e outro irmão, que eram os mais novos, os outros chegaram passados 10 anos. Inicialmente viveram num bairro de autoconstrução no concelho de Loures. Lembra-se que nesse tempo viviam melhor: a casa, apesar de não estar legalizada, tinha uma boa construção, com rés de chão e primeiro andar, com água e eletricidade.

Olavo frequentou o pré-escolar desde bebé e manteve-se nessa instituição, nas atividades de tempos livres, até ao final do 1º ciclo. Gostava de lá estar, assim como muitos dos seus conhecidos que por lá passaram, porque havia uma grande diversidade étnico-racial (descendentes de africanos, indianos e portugueses) e porque, talvez por ser uma instituição religiosa, sentia que entre os monitores havia uma genuína vontade de ajudar as famílias e as crianças. Lá faziam quer os trabalhos de casa, quer a maior parte das refeições, eram acompanhados pelos monitores à ida e à vinda da escola e podiam lá ficar até às 19h. No 1º ciclo, tinha “bons e muito bons”, mas já se destacava por ser brincalhão nas aulas.

Quase no final do 1º ciclo, a sua família é realojada num bairro de realojamento social de grande dimensão no concelho de Loures, que recebia população de diferentes bairros de autoconstrução do concelho. No 2º e 3º ciclo irá frequentar uma escola que recebia boa parte dos alunos do bairro. Reprova logo no 5º ano e aponta várias razões para isso. Por um lado, sentiu negativamente a passagem de um regime de poucas disciplinas, de uma só professora,

só uma sala, o mesmo horário todos os dias, para outro com várias disciplinas, vários professores, com uma constante mudança de sala, etc. Para além dos desafios da dispersão, sentia que não tinha bases para algumas das novas disciplinas (refere a geografia e o inglês), mas também as disciplinas que já conhecia haviam-se tornado mais difíceis (matemática). Por outro, mantinha um registo brincalhão nas aulas e, para além disso, diz que queria mesmo reprovar, para “esperar” pelo irmão, que estava prestes a chegar de Angola e que ia entrar para o 5º ano.

No ano seguinte transita para o 6º e posteriormente para o 7º. Exatamente nesse ano de transição de ciclo, os pais separam-se e para Olavo esse evento desencadeou um conjunto de problemas que o levaram a uma desmotivação profunda face à escola: reprovou nesse ano, depois no 8º, 9º e 10º. *“Aí é que começa, começa a minha mãe a ter que trabalhar em dois trabalhos, já a minha mãe não conseguia ir buscar-me ali à escola, era impossível (...) porque a minha mãe tinha que arcar com 5 filhos (...) eu não via a minha mãe”.*

Diz que, tendo já 14 anos, sentiu muito a mudança para pior e que estava revoltado. Os namoros começavam também a exigir boa parte da atenção de Olavo, ao mesmo tempo que ia sofrendo uma crescente pressão do grupo de pares. *“Se eu levasse uma folha com os apontamentos eu era gozado pelos meus amigos: «Olha esse armado em doutor»”.* Foi também nessa altura que se sentiu fortemente discriminado, pois o pai da sua então namorada, de origem portuguesa, proibira o namoro pelo facto de Olavo ser negro. *“O pai dela sabia que ela namorava e aceitou, mas quando soube que era um “preto” mudou-a de escola. Foi aí que começaram as coisas a bater mal (...) Nós, «blacks», até no amor, és obrigado a escolher a pessoa que tens que gostar, não podes gostar de uma «branca», tens que saber escolher”.*

Durante todo o 3º ciclo acabou por ser o irmão mais velho de Olavo a cuidar do resto dos irmãos, mas ele próprio, ainda que tentasse aconselhar os irmãos, não conseguia oferecer-lhes um exemplo “prático”. Nessa mesma altura, começavam a surgir na escola os primeiros conflitos entre jovens de bairros diferentes. Isso implicava, que os alunos tinham de estar preparados, de diferentes formas, para eventuais confrontos. *“Nós tínhamos que ir para a escola com, muitas vezes, navalhas, por causa dos outros gajos, tudo atribulado, mesmo! (...) O bairro começa a ser conhecido como problemático, mesmo que tu não estejas metido em confusões, só de saberem que eras daquele bairro, os outros gajos de outras zonas... eu tinha que mostrar que era rebelde, que era mau”*.

A intervenção policial, apesar de, por vezes, resolver as situações no imediato, deixava consequências de médio e longo prazo (ajustes de contas entre grupos; rugas em casas de pessoas que nada tinham que ver com os problemas e que acabavam também por se revoltar; humilhação pública; legitimação de um estigma; etc.).

Há 3 anos, a mãe de Olavo decidiu comprar uma casa, dentro do mesmo concelho, mas fora do bairro, aproveitando uma oportunidade que a câmara municipal criou para aqueles que quisessem sair do bairro e comprar casa com comparticipação da câmara municipal. *“Ela estava farta de viver no bairro, havia muitas confusões, tinha medo que nós entrássemos nessa vida. Ela sabia que muitas vezes nós íamos procurar trabalho e não nos aceitavam por sermos do bairro X. Era tudo mais complicado. Bastava saberem que eras de lá fechavam-te logo as portas, mesmo em escolas e etc. (...) Estava farta de sentir-se discriminada por viver num bairro social e num bairro que dizem que é superproblemático”*.

Contudo, passado um ano, começou a ser notório que a família não tinha meios para suportar todas as despesas suplementares que advieram dessa

decisão, como o aumento dos juros da prestação do empréstimo bancário e o condomínio. A mãe tem dois empregos - durante o dia é empregada de limpeza num hospital e à noite num centro comercial - *“Sai de casa às seis da manhã e chega à uma da manhã”* -, mas ainda assim é insuficiente pois basta uma pequena derrapagem no orçamento familiar para que já não consigam suportar as despesas da nova residência. *“Epá, isto compõem-se do meu lado, mas descompõem-se do lado da minha mãe, sinto o cerco a apertar”*.

10.4.3. Uma escola especial (Geraldino)

Tem 25 anos e é ator de teatro. Frequenta atualmente um curso de educação e formação de adultos (EFA) de informática, em regime pós-laboral, que lhe dará equivalência ao ensino secundário e que lhe permitirá, posteriormente, concorrer à Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. Na altura da entrevista estava a aguardar a estreia de uma peça e a reposição de uma outra em que também participa.

O trabalho que desenvolve como ator ocorre, muitas vezes, no quadro de uma rede específica de artistas do espetáculo, ligada a uma associação cultural em que os vários artistas procuram, de forma coletiva, criar oportunidades de trabalho, de desenvolvimento profissional e cultural para aqueles que nela participam. Chegou a essa rede por via de um amigo que conhecia alguns membros da associação e que lhe disse que estavam a preparar uma peça para a qual iriam necessitar de um ator com as características de Geraldino.

Através da associação tem não só conseguido obter trabalho e contactos importantes na sua área profissional, como motivação para continuar. *“Um pouco sozinho, digamos... Ia andando, tinha aquele contacto para fazer aquele trabalho, ligavam-me... Na associação já sinto que as pessoas ali estão mais próximas de mim e que também dão aquela força para continuar, mas é mesmo. Às vezes falamos não só de teatro, mas também falamos um pouco de tudo, às tantas somos também uma família, somos uma família porque já partilhámos um lado pessoal, não tanto assim com todos, mas com alguns”*.

Nasceu em Angola e aos 3 anos veio com a família para Portugal. É o mais novo de sete irmãos, embora para Portugal só tenham vindo quatro deles.

O irmão mais velho, atualmente com 40 anos, tem o curso de engenheiro agrónomo, curso

superior que tirou em Cuba, contudo, não consegue cá exercer essa profissão, encontrando-se numa situação em que faz pequenos biscates na construção civil. Dos restantes irmãos, dois concluíram o ensino secundário e três o ensino básico, tendo hoje inserções profissionais como empregada nos serviços limpeza; ladrilhador da construção civil; motorista; empregado em restaurante; ajudante de cozinha.

Geraldino e a família viveram durante mais de 10 anos num bairro de autoconstrução do concelho de Cascais. Era um bairro de grande dimensão, maioritariamente habitado por famílias de origem portuguesa (migrantes internos e “retornados”), africana e cigana e, muitas vezes, mediaticamente apresentado como local inseguro e marginalizado.

Em 2002, tinha Geraldino 15 anos, a sua família mudou-se para um pequeno bairro de realojamento social no concelho de Cascais, numa das freguesias menos desenvolvidas do interior do concelho, local onde vive atualmente. Entre os vizinhos do novo bairro, encontram-se várias famílias que também vieram do seu antigo bairro, mas Geraldino não deixa de lamentar uma certa diluição dos laços comunitários do antigo bairro.

Geraldino sentiu dificuldades escolares logo no 1º ciclo. Adormecia frequentemente nas aulas, tinha dificuldade em concentrar-se, sentia que não conseguia acompanhar a matéria como boa parte dos colegas de turma e os seus resultados escolares estavam longe dos da maioria dos seus colegas. A escola do 1º ciclo que frequentou, ao pé do seu bairro da altura, era conhecida por ser uma má escola, por haver muitas reprovações e situações de conflitualidade aberta.

Reprovou quatro vezes no 4º ano. Recordase que, muitas vezes, quando não percebia a matéria tinha vergonha de perguntar e de expor as suas dificuldades, algo que era agravado pelo facto de a

professora parecer ter pouca paciência para os alunos com maiores dificuldades, como ele. Durante algum tempo a escola conseguiu oferecer atividades de apoio escolar, mas, a determinada altura, deixou de haver esse serviço na escola, restando a Geraldino o apoio no ATL. Nessa altura, nem a família, nem os professores ou monitores perceberam que tinha dislexia, algo que só veio a ser diagnosticado aos 18 anos.

No 5º ano vai para uma escola com 2º e 3º ciclo próxima do bairro onde vivia e onde três dos seus irmãos haviam estudado. É nessa altura que começa a ter problemas disciplinares, algo que, na sua perspetiva, se deveu à entrada na adolescência e às pressões dos grupos de pares. *“Parava com dois amigos, no início era só com um. Nós éramos os terríveis, eu acho que eu até era mais, porque ele só de vez em quando é que lhe dava umas paranoias dizia umas coisas aos professores e depois os professores mandavam-no para a rua. Até parecia que, às vezes, estávamos a competir quem é que ia mais vezes para a rua, quem é que era o pior. Depois comecei a andar com outro amigo meu, nessa altura é que comecei a gozar mais, mais mesmo com esse outro amigo (...) Toda a gente se ria”*.

Durante o 2º e 3º ciclo, que descreve como um período em que foi aluno com problemas de comportamento, a mãe trabalhava, como quase sempre ao longo da sua vida em Portugal, como auxiliar em lares de 3ª idade. Frequentemente fazia os turnos noturnos e raramente estava em casa quando Geraldino vinha da escola. Acabou por ficar ao cuidado dos irmãos, na altura já crescidos e a trabalhar. Ainda que com dificuldade, transita ao longo do 2º ciclo, mas no 3º ciclo, no 8º ano, após um episódio de confronto com um colega, que levou à hospitalização de Geraldino (altura em que lhe é diagnosticada a dislexia), foi alvo de uma suspensão escolar por cerca de 5 dias. Essas faltas, juntamente

com as que já trazia, significaram a sua imediata reprovação e o reencaminhamento, até porque já tinha 18 anos, para um curso profissionalizante (remunerado) de animação sociocultural numa IPSS.

A escola era bastante distinta daquela onde tinha andado: tratava-se de uma instituição que oferecia formação profissional a jovens portadores de deficiências, mas não apenas. A turma de Geraldino, do curso de animação sociocultural, era em boa medida constituída por jovens portadores de diferentes tipos de deficiência. O contexto escolar era de tal forma específico e distinto daqueles que frequentara até ali que acabou por mudar a sua forma de estar na escola e nas aulas, de se relacionar com os colegas, com os professores e monitores.

De forma progressiva aprendeu, por observação, os métodos para, em situações de crise, ajudar os colegas a retomar a calma ou apoiá-los em situações que necessitassem. Foi dessa forma que foi passando da formação ao trabalho, com situações concretas e reais, com especialistas capazes de o orientar, com uma estratégia pedagógica que privilegia a autonomia e que se adapta melhor às especificidades dos alunos. Passados dois anos, Geraldino já apoiava os monitores e, especialmente uma professora, a de expressões artísticas, com quem criou uma relação simultaneamente pedagógica e afetiva. Foi também ela que o encaminhou para o primeiro trabalho na área do teatro.

“No início foi um bocadinho estranho, mas depois no fim do ano já me dava com toda a gente, já falava com eles mesmo assim na boa, acho que foi nessa fase que eu também comecei a mudar em relação a esse meu lado terrível da escola. Porque, de repente, deparei-me ali com outro tipo de pessoas, que, ao mesmo tempo, as pessoas dizem que são malucos, mas, ao fim e ao cabo, têm uma sensibilidade ou uma inteligência que muitas pessoas não imaginam e às tantas eu comecei a

lidar com aquilo naturalmente, já não tinha esse preconceito (...) Depois foi aquele lado também de eu começar a trabalhar com eles, eu é que organizava as aulas, porque havia momentos em que a minha professora tinha espetáculos (...) Eu fiquei com essa responsabilidade, eu e mais uma colega, mas depois ela saiu e fiquei só eu e porque eu era o braço direito da minha professora (...) Eu já era uma pessoa mais séria, já estava mais centrado, já não estava assim tão na boa. Tinha até lá um pessoal que estava junto e falava com eles numa boa e eles diziam: «Bora para aqui!» Mas eu já não tinha muito esse lado de juntar-me, às vezes estava mais com os meus colegas [de turma] ou, se não estava com os meus colegas, estava sentado num sítio ou estava na biblioteca, ou então ia para os computadores ou então ficava mesmo ali à espera que batesse a hora para ir para as aulas. Socializava também, falava com pessoal e com os monitores das áreas, mas já não era assim de estar na brincadeira.”

O curso durou quatro anos e aí desenvolveu competências na área da animação sociocultural e das artes plásticas, música, dança e expressão dramática, área em que acabou por se especializar. Contudo, diz que no final do curso se apercebeu que era somente uma formação profissional, sem certificação escolar, algo que prejudicou o seu projeto de ingressar nesse ano na escola superior de teatro e cinema. Posteriormente, inscreveu-se num curso EFA para concluir o 9º ano e, no ano seguinte, já em 2011, ingressa num curso EFA de informática com equivalência ao ensino secundário, numa escola em Lisboa.

10.4.4. A “força” escolar dos contextos não formais de aprendizagem

(Nelson)

Nelson, atualmente com 24 anos, está a frequentar o 2º ano do curso que pretendia desde os 17 anos, o curso de produção alimentar de uma escola superior de hotelaria e turismo. Estando a gostar muito da experiência, Nelson refere que a sua turma, por estar no regime pós-laboral, tem pessoas mais velhas e que isso trás várias vantagens: menos distrações, menos competição e mais entreajuda entre colegas.

Ao mesmo tempo que estuda, trabalha a tempo parcial num supermercado, algo que teve necessidade de fazer desde o início do ensino secundário. Nelson diz que o responsável pelos recursos humanos no seu trabalho procura apoiá-lo, assim como a outros, desenhando os horários de trabalho de forma ajustada aos horários e outras atividades escolares (exames, visitas de estudos, trabalhos práticos). Nelson retribui esse apoio, disponibilizando-se, quando possível, para trabalhar para lá do seu horário nas situações em que é necessário.

Poder-se-á pensar que o trabalho terá contribuído para que tenha agora três “cadeiras” em atraso, mas, na sua perspetiva, as razões principais são outras, nomeadamente, o facto de serem cadeiras mais teóricas e que exigem um maior número de horas de estudo e por serem disciplinas da área das ciências físico-químicas, para as quais não teve preparação no ensino secundário.

Viveu, desde sempre, com a mãe e com os três irmãos, todos eles mais velhos que Nelson, num bairro antigo de realojamento social (década de 80) do concelho de Cascais. O bairro é de dimensão pequena e a maior parte das famílias são de origem portuguesa, embora muitos tenham vivido ou mesmo nascido em Angola ou Moçambique. Existem também algumas famílias cabo-verdianas, como é o

caso da família de Nelson, que chegaram a Portugal também na década de 70, mas enquadrados naquilo que se pode chamar migração laboral.

Entre os três meses de idade e os 10 anos, Nelson frequentou o jardim-de-infância e, posteriormente, o ATL de uma instituição particular de solidariedade que ficava próxima da sua escola de 1º ciclo, na zona central da freguesia.

No 1º ciclo, não sentiu qualquer dificuldade escolar, mas com a transição para o 2º ciclo e para uma escola, em termos socioterritoriais, pior colocada, o seu rendimento escolar baixou. Para além disso, tinha deixado de ter o enquadramento proporcionado pelo ATL. *“Aí perdi-me logo um bocado, no meu 5º ano, perdi-me um bocado porque também as companhias e tudo mais (...) No primeiro período já estava reprovado por faltas, as amigadas e porque era uma escola diferente, se calhar não havia tanta gente a controlar, como havia no primeiro ciclo, e depois era aquela coisa de ser novo e não sei quê, estávamos sempre a jogar à bola, jogar à bola, jogar à bola, olhávamos para o relógio e já tinha passado a hora das aulas”.*

No ano seguinte, dedicou-se mais e teve mais cuidado com as faltas de atraso e de presença. Transitou sem dificuldade para o 6º ano, ainda que tivesse sido colocado numa turma com vários alunos com reprovações. *“No meu segundo 5º ano, a minha turma era considerada, entre aspas, a pior turma da escola, meteram para lá todos os que reprovaram, como eu, os que se portavam mal e não sei quê, sei lá... Por exemplo, a minha turma era só homens, no meu 5º ano, e apesar disso eu consegui passar”.*

Foi no 6º ano que começou a jogar futebol num clube desportivo local, com treinos regulares. Se inicialmente o clube não prestava tanta atenção ao trajeto escolar dos jogadores, mais tarde começaram a ter esse aspeto mais em conta. Mas talvez o contributo mais importante dessa atividade para o trajeto escolar de Nelson tenha sido a

transmissão de algumas competências escolarmente rentáveis.

“No futebol, parece que não, mas aquilo não é só futebol, mas também é uma maneira de entrares para o caminho certo. Ali estás a divertir-te, mesmo os jogos, tu mesmo a jogar, tu vês que aquilo é uma espécie de união, tens que estar ali unido, entrosado no grupo, porque senão estiveres, vês logo que as coisas não correm bem. Havia muito companheirismo entre nós (...) Tive um mister que a palavra dele era: companheirismo. (...) Civismo, também, tu para estares ali tens que ser uma pessoa correta, não podes chegar ali e achares que é tudo teu, dares cacetadas e bateres em toda a gente, ali não, tens que ter regras a cumprir (...) Foi bom, estava ocupado, se calhar se não estivesse a jogar futebol estava a fazer outra porcaria qualquer e, no entanto, jogando futebol, estava lá e gostava daquilo, sabia que tinha regras, horas para estar lá, se chegava atrasado tinha que ir dar voltas ao campo... Tinha tudo ali certinho. (...) Nos juvenis B, eles pediam as cenas das notas, para saber se estávamos com boas notas ou não, porque se a gente não estivesse com boas notas, davam-nos conselhos e diziam: «Não podes estar aqui tanto tempo a jogar à bola e depois não teres sucesso na escola».”

Com a transição para o 3º ciclo muda mais uma vez de escola, para um estabelecimento que, embora recebesse alunos de vários dos bairros de realojamento social dispersos pela freguesia, era socialmente mais heterogéneo. Ainda assim, Nelson reprovou no 7º ano, desta vez não por faltas, embora continuasse a faltar muito, mas por não dedicar tempo suficiente ao estudo. *“Tinha lá colegas que não... Tinha pessoas boas, mas também tinha colegas... O mesmo problema: jogar à bola, passava bué tempo a jogar à bola e às vezes estávamos lá sentados a falar e não sei quê, passava a hora e olha...”*

Nunca gostou ou teve o hábito de ler livros, segundo diz, por não ter paciência para ler, por se desconcentrar e entediar quando os textos são excessivamente longos e teóricos, algo que reconhece dificultar bastante o estudo. Refere também que, pelo menos até ao ensino secundário, estudava pouco, não tinha um método de estudo estabelecido, limitando-se a fazer os trabalhos de casa, normalmente o mais rapidamente possível. *“Não sou muito de ler (...) prefiro ouvir... Depende, se calhar se for algum artigo, se me interessar, se calhar olho para ele e leio, mas se for uma coisa muito grande, tipo livros, eu não... Não tenho muita paciência para ler, se calhar daí a minha dificuldade depois a estudar, porque são matérias muito vastas e perco logo a paciência (...) Eu nunca fui muito de estudar, nunca tive aquele método de estudo, enquanto eu sei que outros chegavam a casa e tinham sempre aquela hora para estudar, eu nunca fui muito assim. (...) Estudava mais de véspera, quando faltavam dois, três dias.”*

Não tinha, nem nunca teve, problemas disciplinares, mas o envolvimento no futebol e o investimento nas sociabilidades, eram centrais no seu quotidiano. Por outro lado, em casa, a mãe não conseguia acompanhá-lo a nível escolar, pois, para além de não saber ler, nem escrever, não dominar por completo a língua portuguesa, tinha horários de trabalho muito longos, acumulando “horas” em diferentes “escadas” e casas particulares. Os três irmãos mais velhos de Nelson, especialmente a irmã que, embora adolescente, era a sua encarregada de educação, acompanhavam até certo ponto o quotidiano de Nelson. No entanto, nenhum deles tinha propriamente uma relação positiva com a escola (dois concluíram o 3º ciclo com algumas dificuldades e o mais velho tem apenas o 2º ciclo).

Nelson sente que foi após a reprovação no 7º ano que a sua postura na escola mudou e isto pela confluência de várias forças importantes nesse

momento particular. Para além do enquadramento fornecido pelo clube desportivo em que andava, o recém-namorado da irmã (ele próprio com o percurso escolar curto), vendo que Nelson tinha reprovado, conversava muitas vezes com ele sobre a importância dos estudos, o que na perspetiva de Nelson foi importante para si, embora não gostasse na altura. Por outro lado, foi nesse ano que começou a frequentar um grupo religioso de preparação para o batismo para adultos, em horário pós-laboral. De forma sistemática, durante um ano, todas as segundas-feiras à noite, Nelson encontrava-se com um grupo de adultos para conversar sobre questões como o sentido que queriam dar à sua vida, aquilo que eram os seus princípios morais e religiosos, etc.

“O meu cunhado houve uma altura que “deu-me na cabeça” (...) eu não gostava nada, odiava que ele me «desse na cabeça», mas pá, foi uma das melhores coisas que me fizeram, porque a partir daí parece que tomei um rumo, estás ver? (...) Mais ou menos nessa altura, foi a altura em que eu fui batizado, isso também ajudou-me bué. Parece que fiquei mais calmo (risos) (...) Eu fui para a catequese, mas não fui para a catequese de crianças, havia pessoas de trinta e tal, quarenta, cinquenta e tais e aí senti-me bem (...) Como eram pessoas mais velhas se calhar eu não olhava para aquilo como uma brincadeira (...) Eu lia bué a bíblia e tudo mais e gostava de ouvir as histórias de como é que tudo se passou.”

Apesar de continuar a ter dificuldades em algumas disciplinas e de não ter um método sistemático de estudo, Nelson não voltará a reprovar. Quando concluiu o 3º ciclo já sabia, por via do gabinete de orientação vocacional da escola, que queria seguir o curso de produção alimentar de uma escola superior de hotelaria e turismo. Chegou a inscrever-se num “curso médio”, com equivalência ao ensino secundário, oferecido pelo referido politécnico, mas acabou por seguir o curso

tecnológico de administração na escola onde estava desde o 3º ciclo. Preferiu ficar nessa escola, porque era mais próxima de casa, não aumentando assim os custos com as deslocações e alimentação mas, também, porque tinha lá uma sólida rede de interconhecimento (o grupo de amigos, colegas, vizinhos, professores, etc.).

Escolheu o curso tecnológico de administração, não porque estivesse particularmente interessado na área, mas porque alguns dos seus colegas, com quem tinha uma relação de amizade, optaram por aí se inscrever. Para além disso, já sabia que para entrar mais tarde na escola de hotelaria e turismo teria que fazer um exame de economia, pelo que o curso de administração seria, na sua opinião, adequado.

Gostou do curso e especialmente de um professor cuja forma de lecionar o motivou. *“Tive um stôr na altura, que era professor de economia (...) ele ensinava bué bem, mas mesmo bué bem, tanto que eu chegava lá e saía-me bué facilmente as coisas, porque ele fazia fichas, exercícios, puxava por nós, mandava fazer várias vezes, eu chegava a ter 17 a economia”.* Teve também uma diretora de turma do 10º e 11º ano que era membro da direção do clube desportivo em que Nelson andava e residia há muitos anos na zona, pelo que não desconhecia, nem lhe eram indiferentes os “mundos” que Nelson atravessava.

Quando concluiu o ensino secundário, não se candidatou imediatamente ao ensino superior, porque na altura não se sentia preparado para fazer o exame de economia. No ano seguinte, propõe-se a exame, mas não terá uma classificação positiva, algo que, na sua perspetiva, se deveu a não ter estudado de forma sistemática e aplicada. Já tinha acabado o ensino secundário há três anos, estava a trabalhar a tempo inteiro, e candidata-se pela segunda vez ao mesmo curso, mas dessa vez preparou-se melhor. Por sugestão da namorada, pede a um professor da

antiga escola secundária, com quem tinha uma relação de proximidade, para lhe dar explicações de economia (não remuneradas) alguns meses antes do exame. Teve classificação positiva no exame e ingressou no ensino superior.

10.4.5. A diferença escolar que os contextos de sociabilidade fazem

(Vânia)

Vânia tem 28 anos e trabalha há sete anos numa cooperativa de artistas onde desempenha funções administrativas. Nesta cooperativa tem um contrato de trabalho e algumas regalias, mas acalenta a expectativa de vir a mudar de emprego. Concluiu em 2012, em regime pós-laboral, uma licenciatura de línguas e tradução numa universidade privada de Lisboa.

Os pais são naturais de Cabo-Verde e chegaram a Portugal antes da década de 80. O pai foi quase sempre subemprego, tendo o ofício de pedreiro, mas desempenhando sobretudo funções de supervisão e de organização do trabalho nas obras que tinha à sua responsabilidade. A mãe, por sua vez, trabalhou sempre nos serviços de limpeza. Em 2009, a mãe concluiu um curso de cozinheira, um curso de formação profissional do IIEFP (nível 2 de qualificação profissional).

Vânia viveu toda a sua vida em Lisboa, num bairro de realojamento social de grande dimensão. É a única mulher da fratria de cinco irmãos, para além de ser a segunda mais nova. Segundo Vânia, esse facto fez com que fosse muito protegida durante a infância e adolescência e acabava por não “andar no bairro”. Apesar de lá serem muito acentuadas as práticas de convivialidade infantis e juvenis, os pais, especialmente a mãe, não a permitiam participar, limitando o seu espaço de brincadeira e lazer ao seu apartamento, o que se prolongou até quase aos 16 anos. Por outro lado, tinha os irmãos mais velhos, especialmente dois deles, que embora passeassem com ela e a introduzissem na constelação de relações do bairro, exerciam um forte controlo sobre as suas sociabilidades. “Eu sou a única filha, a única filha fêmea (risos) e tenho quatro irmãos, agora imagina?

(...) O mais velho pegava em mim e ia-me girar, há muitos sítios que eu conheço, pessoas que me conhecem por causa deste meu irmão. Ele adorava «bazofiar» comigo (risos) (...) Agora, estes dois [irmãos] aqui, ui para chegarem perto de mim foi... os meus irmãos acho que me protegeram, foi mesmo no sentido de proteger, nunca deixavam nenhum pretendente chegar perto de mim, nem nada. Agora a minha mãe, é difícil de avaliar. Sabes quando uma mãe tem um amor... (...) A minha mãe, ela tinha demasiada preocupação com os filhos, ela não dava liberdade, até os filhos começarem a: «Olha, vou fazer a minha mala, vou sair» (...) Ela sempre deu rédea curta, até aos meus 18 anos. Ela diz que não, que foi só até aos 16.”

A escola do 1º ciclo ficava próxima da sua casa. Transitou todos os anos sem qualquer dificuldade, embora fosse brincalhona e conversasse muito com os colegas durante as aulas. Lembra-se de ter sido alvo de algumas reguadas mas, ainda assim, não avalia negativamente essas sanções, pois estas só aconteciam em situações limite e a professora mostrava gostar muito dela.

Quando transita para o 5º ano vai para uma escola com 2º e 3º ciclo, que atualmente é uma escola TEIP, onde os irmãos também estudavam (ambos estavam no 3º ciclo), pelo que a sua integração nas redes de sociabilidade juvenis da escola foi bastante facilitada. Era muito “popular” na escola, especialmente entre os alunos, pois fazia parte de um dos grupos juvenis “prestigiados” da escola.

“Mal lá entrei já tinha a papinha feita, os meus irmãos já lá andavam (...) os grandes já falavam comigo (...) Eu entrava naquela escola era dizer bom dia e boa tarde até chegar à aula, mas depois houve uma certa altura em que eu já me estava a tornar «abusada», no sentido de bater nos alunos, nos miúdos, não era espancar (...) gozava com os palerminhas (...) Comecei a tornar-me um

mau exemplo, no 7º ano, no 8º ano então, esquece, eu quase só faltava meter fogo ali dentro (risos). No 8º eu tinha ali um grupinho de amigas que... Depois começou a altura do fumar, do fazer aqueles jogos com o copo (...) No 8º ano perdi a bussola (...) Eu era «abusada», mas não de morte, porque haviam miúdos que foram mesmo expulsos”.

Vânia refere que o seu comportamento, apesar de desestabilizador, nunca passava de um certo limite. Isto é, não ofendia ou desafiava diretamente professores e funcionários e não se envolvia em conflitos físicos muito violentos com outros alunos. Limitava-se a estratégias de destabilização e boicote das aulas e a exercer domínio sobre alunos mais novos ou por quem tinha pouca consideração. No 8º ano, após mais uma falta disciplinar, Vânia é suspensa e, no final do ano, é reprovada em várias disciplinas. Ao longo do ano, não tinha classificações muito positivas, mas acha que se fosse bem comportada os professores teriam ponderado as notas e teria transitado de ano.

Decidiu mudar de escola nessa altura com o objetivo de concluir o 3º ciclo. Aí, embora do ponto de vista do trabalho escolar e do comportamento nas aulas estivesse mais empenhada do que anteriormente, no campo das sociabilidades juvenis existia uma forte presença de práticas de consumo de drogas. *“Há más companhias, as drogas, então as drogas... Conheço muita gente que me acompanhou que ficou pelo caminho ou estão «agarrados» a qualquer coisa, outros morreram, outras viraram para a prostituição, outras ficaram na droga... e eu não fiquei em nada disso, graças a deus.”*

A mãe de Vânia apercebeu-se que algo naquela não ia bem com a filha e com o grupo de colegas da nova escola. Quando a filha concluiu o 9º ano decidiu colocá-la numa outra escola. Talvez tenha também pesado nessa decisão o facto de um dos seus irmãos ter sido detido nesse ano e condenado a uma pena de 7 anos.

A nova escola era uma antiga IPSS concebida para apoiar famílias e jovens com dificuldades económicas e que oferecia todos os níveis de ensino. Vânia entrou para um curso profissionalizante de contabilidade que concluiu sem dificuldades de maior. Gostou muito da escola, quer da componente mais escolar - em que se sentia muito apoiada e motivada - quer das sociabilidades, pois aí criou um grupo de amigos que não só estavam juntos nos momentos de lazer (dentro e fora da escola), como se apoiavam mutuamente nas questões escolares. *“Foi a melhor escola onde já andei, tive tudo, sei lá, o «salário estímulo» quando eu não faltava às aulas, tive direito a todas as refeições sem pagar nada (...) Tive professores amigos. Eu detesto as manhãs, não é, mas quando acordava de manhã, só de saber que ia para aquela escola, não sei se estou agora a conseguir traduzir tudo o que eu sentia na altura, foi a melhor escola que já andei (...) Ali era quase impossível chumbares, davam-te tudo, quer dizer, não dava.”*

Nessa fase, não tinha a expectativa, nem a aspiração de prosseguir estudos no ensino superior, tal como a maioria do seu grupo de amigos e, aliás, como os seus irmãos que concluíram apenas o 3º ciclo. Vânia menciona que, apesar dos pais desejarem que ela fosse para o ensino superior, *“deixaram ao meu livre-arbítrio, não me forçaram, não me culpabilizaram de nada e isso é que é importante”*. Por outro lado, não tinha conseguido estagiar em nenhuma organização, nem tinha estabelecido por si nenhum contacto com o mundo do trabalho na área da contabilidade. No final do 12º ano, com 20 anos, não tinha projetos de médio-prazo definidos e, talvez por isso, quando uma amiga a convidou para passar umas férias em França tenha aceitado de imediato. Ao invés, de algumas semanas em casa da amiga, Vânia acabou por lá ficar um ano e meio.

Passado algum tempo de ter chegado, começaram a surgir dificuldades ao nível do alojamento e sustento, pelo que a partir daí teve uma experiência de grande instabilidade, vivendo em casa de uma tia, de amigos, alojamentos da segurança social francesa e, posteriormente, na casa de um irmão que vivia em Londres.

Em 2005, após um ano e meio fora, volta a Portugal, em parte porque já não estava a gostar da experiência no estrangeiro, mas também porque tinha cá a sua vida familiar. Começa então a trabalhar em uma associação de promoção da inclusão social onde ainda hoje faz voluntariado. Nessa altura, não pensava ir para o ensino superior, estava mais focada em manter-se autónoma, queria trabalhar, garantir o seu sustento, apoiar os pais e alugar uma casa com o namorado que entretanto conheceria.

Vários fatores contribuíram para que Vânia decidisse voltar à escola, agora para o ensino superior, em 2009, já com 26 anos: o fim da relação com o seu namorado; o contacto com os colegas de trabalho (vários deles licenciados); a frequência de um ginásio frequentado por muitos jovens universitários; a participação num projeto de inclusão social através da arte (música *hip-hop*); assim como o facto de uma tia sua, já adulta e com uma filha, ter voltado a estudar.

Nesses contextos, que atravessou mais ou menos na mesma altura, acabou por se relacionar de forma sistemática e prolongada com pessoas que tinham expectativas escolares mais elevadas e de universos socioculturais diferentes dos seus. Sentia a necessidade de “acompanhar” melhor as conversas e apercebeu-se que, se não voltasse a estudar rapidamente, ficaria “desatualizada”. *“Entrei em 2009, isto porquê? Porque me comecei a sentir burra, menos culta, sentia que já não estava a acompanhar, nem saber justificar, nem falar sobre certos assuntos: «Nānanā!»”*

10.5. Rutura biográfica e reconstrução “desencantada” do projeto escolar

Os trajetos escolares de contratendência de Flora, Adelina, Gisela e Daniel colocam a questão da “reconstrução do projeto escolar” de forma relativamente distinta da dos casos que discutimos no perfil anterior.

Mais do que nos últimos, estes jovens tiveram na fase inicial da sua vida escolar e durante um longo período de tempo, uma identificação mais ou menos profunda com o “ofício de aluno”, obtendo classificações escolares elevadas, sendo raras as reprovações, tendo hábitos de estudo mais ou menos metódicos e não revelando comportamentos classificados como “indisciplinados” ou de acentuado absentismo. Em suma, realizaram trajetos escolares de relativa integração até, pelo menos, ao final do 3º ciclo. Contudo, a partir de então, impuseram-se transformações importantes dos seus quadros de vida que implicaram uma rutura significativa e prolongada dos seus trajetos e projetos escolares. Esses foram posteriormente retomados, quando se verificaram determinadas condições propiciadoras, mas já de forma reconstruída e, dessa vez, muito dependentes da conjuntura económica da sua família, daí que tenhamos arriscado designar os seus projetos de “desencantados” ou “prudentes”.

De um certo ponto de vista, estes casos são particularmente interessantes porque, por um lado, colocam em evidência como os projetos escolares podem “sobreviver” interiormente perante situações de grande adversidade que impossibilitam a sua realização e como a agência destes jovens tem um papel decisivo. Contudo, mostram também que, mesmo tendo uma identificação com o “ofício de aluno”, disposições e os recursos culturais interiorizados rentáveis na escola (adquiridos ao longo da escolarização), sem uma conjuntura externa minimamente propiciadora, é muito difícil o acionamento de estratégias de investimento escolar.

A agência dos jovens tem um papel de destaque, mas sempre sob condição, pois esta funda-se numa experiência passada de importante integração escolar, como também só “entra em ação” quando surgem oportunidades exteriores. Quantos jovens haverá em situação semelhante à destes entrevistados, mas que nunca voltaram a encontrar a tal conjuntura externa minimamente propiciadora?

Adelina descreve-se como tendo sido sempre “*muito boa aluna*”, que sempre gostou de ler e passar tempo na biblioteca da escola, para além disso tinha um comportamento na sala de aula e na escola que agradava bastante os professores (como nos diz várias vezes ao longo da entrevista: “*muito quieta*”, “*muito certinha*”). Parte dessa forma de viver o “ofício de aluna” construiu-a no 1º ciclo, através da relação com a sua professora, relação em que afeto e escolaridade surgiam integrados. Essa marca inicial da carreira escolar teve impacto na forma como viveu a escolaridade nas etapas posteriores. Contudo, viu-se obrigada a interromper os estudos aos 16 anos devido ao falecimento da última progenitora no início do ensino secundário enquanto frequentava o curso de ciências e tecnologias (no qual tinha, exceto a matemática, classificações elevadas).

Esse evento não só causou transtornos emocionais, como a necessidade de trabalhar a tempo inteiro e reorganizar, em várias frentes, a sua vida. Ainda assim, Adelina manteve o projeto de vir

mais tarde a investir nos estudos: *“Eu nunca desisti da escola, tanto que eu sempre disse à minha irmã que «eu vou voltar a estudar» só que ela nunca acreditava”*. Sabia, no entanto, que perante as suas condições económicas, teria que ter como atividade principal o trabalho e que o projeto escolar teria que ir *“devagar, sem pressa, sem querer tudo ao mesmo tempo, uma coisa de cada vez”*; teria, portanto, que ser reconstruído mais à medida dos condicionamentos e oportunidades externos do que das suas aspirações. Tenta voltar à escola aos 23 anos, mas acabou por desistir, e retorna aos 27, tendo concluído recentemente um curso profissional de análises laboratoriais (equivalência ao ensino secundário) e estando a trabalhar na área. Reflete agora sobre a possibilidade de prosseguir para o ensino superior, como sempre desejou.

Flora foi institucionalizada aos 7 anos e lembra-se que na primeira instituição em que esteve, onde fez o 1º ciclo, tinha maior acompanhamento escolar, que lhe davam *“carinho acima de tudo”* e que aí criou um forte gosto pela escola. Tem ainda memórias antigas do pai que era professor na Guiné Bissau e que a procurava iniciar às letras e aos livros. Diz-nos também que, até ali, havia sido *“boa aluna”*, mas que na instituição seguinte encontrou um quadro muito desmotivador que a fez refrear progressivamente, e em parte conscientemente, o seu investimento escolar. Refere que a nova instituição, apesar de ter muitos recursos (humanos, equipamentos e materiais, infraestruturas), caracterizava-se pelas baixas expectativas quanto ao trajeto dos alunos e por dispositivos de orientação e acompanhamento escolar muito fragmentados e excludentes ou que menosprezavam as *“aspirações”* dos próprios estudantes (algo a que foi submetida, contra a sua vontade, no 3º ciclo, no ensino secundário e ensino superior).

No caso de Flora não encontramos uma rutura tão brutal do trajeto e do projeto escolar inicial como no caso de Adelina ou nos seguintes (Gisela e Daniel). Flora nunca reprovou, nem desistiu ou interrompeu os estudos, contudo, entre o final do 3º ciclo e até ao final do ensino secundário, revela um registo de *“adesão distanciada”* face à escola (Abrantes, 2003): *“Então decidi sempre ser aluna média. A minha vida passou logo para: «Não quero saber!», faço o que for preciso para passar e acabou! Pronto, que podia fazer o mínimo e conseguir na mesma e curtir outras coisas, fui aprender a dançar e andar nos bairros (risos)”* (...) *“Eu aí já não sabia muito bem a linha, já me tinha perdido, então aí, pronto, decidi só andar na escola.”*

Foi a oportunidade de ingressar no ensino superior (que em parte se deveu à instituição em que vivia) e o potencial de transformação da sua vida futura que isso significava, que a fez *“retomar”*, embora de forma mais instrumental, à sua antiga postura face ao investimento escolar: *“Eu achei que poderia ser diferente da minha família e aí eu pensei: «Eu não quero voltar a repetir as coisas da minha família, então eu vou entrar para a faculdade.»* Aí foi mesmo uma grande decisão, foi mesmo consciente, mesmo consciente. Então o que é que eu fiz esse ano? Fui fazer as disciplinas todas.” Hoje é licenciada em serviço social, mestre na área da cooperação internacional e pondera prosseguir para doutoramento.

Os casos de Gisela e Daniel são do ponto de vista das origens sociais distintos dos anteriores. Em primeiro lugar, as mães de ambos tinham nos seus países de origem uma posição socioeconómica relativamente mais favorecida (trabalhadora familiar nas lojas do então marido, no caso da mãe de Daniel, e cargos de direção na administração pública, no caso da mãe de Gisela) e, se a mãe de Daniel tinha apenas o 4º ano, a mãe de Gisela era licenciada. Contudo, a vinda para Portugal, significou para ambas, uma perda importante de poder económico, a inserção nas franjas menos qualificadas e instabilizadas das classes populares (serviços de limpeza e auxiliar em lares de idosos) e a residência em bairros de autoconstrução muito marginalizados da AML.

Desse ponto de vista, estes casos poderiam ser incluídos na categoria “trajetórias reascendentes”, mas não o foram por diferentes motivos. Por um lado, as inserções passadas mais favorecidas parecem, nestes casos, ter uma menor consolidação na biografia destas famílias¹²⁸, aspeto importante do ponto de vista das orientações culturais incorporadas, mas também do ponto de vista do capital social. Por outro, mesmo que Gisela e Daniel tenham tido percursos de relativo sucesso escolar até ao 3º ciclo (contando cada um com apenas uma reprovação), que tenham tido durante um longo período das suas vidas algum acompanhamento quotidiano das suas famílias e quadros domésticos relativamente estáveis, não encontramos nestes casos durante a socialização inicial as estratégias educativas e escolares que encontramos na categoria “projetos de reascensão social”, nem a mesma relação de identificação com a cultura e ordem escolar.

Daniel foi “forçado” a interromper os estudos a meio do ensino secundário e, com isso, o projeto de vir a ser professor de educação física, quando teve de ir trabalhar a tempo inteiro, dado que os pais não estavam em condições de contribuir economicamente para o agregado familiar: *“A minha mãe não estava cá, o meu irmão já tinha a família dele constituída. (...) comecei logo a ter consciência, não é? O meu irmão já tinha a vida dele e a família dele e mais um encargo... era um bocado complicado... (...) Acabei por não continuar a estudar. Eu também sou daquelas pessoas realistas. Eu via as condições que nós morávamos e via também que havia um esforço enorme para nos sustentar.”*

¹²⁸ Se do lado paterno existiam vários proprietários de lojas, Daniel usufruiu pouco dessas vantagens, dado ter saído de Moçambique ainda criança (5 anos) e de, desde então, ter quase perdido contacto com a família paterna. Para além disso, do lado materno (mãe e avó), que foi quem mais próximo esteve de Daniel ao longo da sua vida e socialização inicial, os recursos culturais e económicos eram reduzidos. Em Angola, Gisela viveu sempre com a família materna (mãe, tias e primos) que, por diferentes motivos, havia melhorado significativamente as suas condições de vida após o processo de independência do país. Se a avó materna havia sido lavadeira e nunca havia frequentado a escola, a mãe de Gisela, tal como outros militantes dos movimentos independentistas, licenciou-se na ex-URSS ao abrigo de uma bolsa de estudos. Esse período histórico correspondeu a uma reconfiguração importante da estrutura social angolana. O fim da administração colonial e saída de muitos dos seus quadros significou, entre outras coisas, que muitos angolanos, como a mãe e as tias de Gisela, passaram a ocupar esses lugares.

O tipo de inserções profissionais que foi tendo a partir daí, mas também o seu envolvimento associativo de longa data, e o surgimento de vias alternativas de certificação possibilitaram-lhe a reconstrução do seu projeto escolar 10 anos após a interrupção dos estudos. Ingressou no sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) para, com base nas competências que foi adquirindo ao longo da sua vida - na escola e fora dela -, obter equivalência ao ensino secundário. Há 10 anos que trabalha em projetos de intervenção social enquanto monitor de atividades lúdico-pedagógicas para crianças e jovens, mas participando também na realização de candidaturas a programas de financiamento de diversa ordem, relatórios de avaliação, reuniões institucionais, ações de formação não certificadas, etc. Daniel sabe que nesse tipo de carreira profissional terá que continuar a investir na sua escolarização, nomeadamente através do ingresso no ensino superior, mas sabe também que terá que ir “*aos poucos*”, consoante as suas possibilidades económicas, especialmente agora que tem uma filha.

A vinda para Portugal, em 1992, com 17 anos, significou para Gisela uma rutura importante do seu projeto escolar. Em Angola, tinha classificações escolares elevadas, frequentava um curso do “ensino médio” (equivalente ao ensino secundário) na área da química e reprovou apenas uma vez (no 8º ano e, segundo diz, porque ela e uma colega, decidiram naquele ano “abrandar” o esforço escolar). Embora tivesse o 10º ano concluído, cá não obteve equivalência escolar e foi conduzida, para sua surpresa, para o ensino recorrente tendo que concluir unidades capitalizáveis referentes ao 7º, 8º e 9º anos. A imposição dessa “re-orientação” e “atraso” escolares desmotivaram-na bastante.

Sentiu também dificuldades a algumas disciplinas (por exemplo, história) e considera que o próprio sistema de unidades capitalizáveis era desmobilizador: “*Estavas lá a estudar e nunca mais saias daquilo (...) pegavas nos livros e tinhas que estudar sozinha e desse estudo até chegar aqui...é horrível...as pessoas acabavam por desistir.*” Para além disso, estava muito descontente com o bairro e as condições de habitabilidade da casa onde ela e a mãe viviam, que contrastavam não só com o “padrão” da sociedade portuguesa, mas também com o padrão de vida que havia tido em Angola. “*Nós lá estávamos bem, não éramos ricos, mas estávamos bem. Então só para ter uma ideia: Eu, com tantas «barracas» em Angola, vim viver em «barracas» cá (...) eu não conseguia afirmar-me, dizer: eu também sou de lá.*”

Acaba por desistir da escola e nisso pesou também o namoro que entretanto iniciara. Só voltará à escola passados 6 anos “impulsionada” pelo desejo de dar outro rumo à sua vida perante o nascimento do seu filho e a progressiva deterioração da sua relação conjugal. Em apenas um ano, conclui o 3º ciclo no ensino recorrente num colégio particular. Passados outros 6 anos, Gisela retoma de forma mais clara o projeto escolar que tinha tido na infância, embora em moldes completamente distintos e numa lógica mais “instrumental”.

Conclui o ensino secundário no regime recorrente, no mesmo colégio que havia concluído o 3º ciclo, e entra posteriormente num curso de serviço social numa universidade privada. Esse retomar do investimento escolar surge no quadro de uma relativa melhoria das condições materiais da sua família,

mas também da sua racionalidade estratégica e da reconstrução de um sentido para a escolarização:
“Eu comecei a pensar: «Mas espera aí, isto não é vida para mim! O que é que eu estou a aprender aqui?!»”

10.5.1. Do projeto “ideal” ao “possível” (Adelina)

Adelina tem 27 anos e trabalha há um ano como “analista de laboratório de 3^a” numa empresa farmacêutica de grande dimensão. Considera que, apesar do pesado ritmo de trabalho e do baixo salário, tem motivos para estar motivada: tem um contrato de trabalho, gosta do que faz (esta foi a sua área de formação no ensino secundário), sente que está a aprender muito no dia-a-dia do seu trabalho e que há possibilidades de carreira na empresa. Obteve esse emprego na sequência do estágio (em contexto real de trabalho) do curso que frequentou numa escola profissional privada (cooperativa de ensino) e que lhe deu equivalência ao ensino secundário. Do seu agregado familiar, foi a primeira a alcançar este patamar escolar e, pondera, ingressar nos próximos anos, assim que encontre condições, no ensino superior.

No primeiro ano do curso, conseguiu obter classificações bastante elevadas, embora trabalhasse a tempo parcial enquanto operadora de caixa num supermercado. Mas, no ano seguinte, é-lhe proposta uma promoção no emprego, passando para chefe de secção e tendo que trabalhar a tempo inteiro. Esta oportunidade profissional era, à primeira vista, incompatível com os estudos pelo que decidiu colocar a questão na escola e a resposta, da direção, dos professores e colegas de turma (20 alunos), dificilmente poderia ter sido mais ajustada à singularidade da vida de Adelina. *“Falei com a escola, eles aceitaram e disseram-me: «Tu podes muito bem ir, vens nas tuas folgas.» Porque eu no primeiro ano fui muito boa aluna, consegui ter muito boas notas. Acho que foi isso que me beneficiou, porque se eu não tivesse sido boa aluna acho que me iam dificultar e então o diretor da escola disse: «Ai não, tudo muito bem, tu tiveste*

muito boas notas, portanto, eu acredito que, desde que venhas às aulas práticas e consigas estudar pelos apontamentos das tuas colegas, consigas ter boas notas, terminar o curso”. Então pronto, no segundo ano só ia às aulas práticas na minha escola (...) foi muito puxado!” “Ia fazendo os testes [testes por módulos], ia estudando pelos apontamentos dos meus colegas, lá ia pedindo auxílio a alguns professores e dizendo: «Tenho mais dúvidas nisto, tenho dúvidas naquilo»... Foram muito recetivos, foram mesmo cinco estrelas, tanto eles como os meus colegas ajudaram-me muito”.

As classificações, contudo, baixaram nesse ano e isso deixou Adelina bastante insatisfeita. Não se reconhecia nas notas que ia obtendo: *“Era uma aluna de 18, 19, 20 e depois comecei a ter 10, 11, 12. «Isto não é para mim, isto não está a funcionar!».* Sentia que estava num momento decisivo para o seu futuro profissional: *“Vou preparar isto porque eu não me estou a ver a trabalhar de chefe de secção o resto da minha vida”.* Por isso, mas também porque as responsabilidades no supermercado se foram mostrando bem mais pesadas do que à partida tinha conhecimento, decidiu despedir-se e empregar-se a tempo parcial, de madrugada, noutro supermercado. Assim, e aproveitando parte das poupanças que tinha feito no ano anterior, pôde dedicar mais tempo ao 3º ano do curso (que incluía o período de estágio) e efetivamente as classificações voltaram para os níveis a que estava habituada, concluindo o curso com uma média de 17 valores.

A mãe, de origem cabo-verdiana e chegada a Portugal em 1975, portanto nas primeiras vagas da imigração africana, teve vários empregos ao longo da sua estadia em Portugal, alternando o trabalho na agricultura, especialmente em períodos sazonais específicos (apanha do tomate, vindimas, etc.), com o trabalho nos serviços de limpeza. As condições materiais de vida eram muito precárias e quatro dos

cinco irmãos foram encaminhados para instituições de acolhimento, algo que não aconteceu a Adelina, a mais nova, e ao irmão mais velho: ela porque na altura era ainda bebé e ele porque era adulto e já trabalhava.

Nos primeiros anos, eram então apenas quatro em casa – a mãe, o padrasto, o irmão mais velho e ela. Quando tinha 10 anos, a sua irmã, na altura com 17 anos e com o 9º ano completo (todos os irmãos de Adelina têm este nível de escolaridade), sai da instituição e vem viver para casa da mãe. Viviam num bairro de realojamento social, atualmente com cerca de 30 anos de existência, no concelho de Setúbal, numa freguesia ainda com alguma produção agrícola. Era um bairro pobre, mas pequeno e constituído por pequenas moradias com quintal. Adelina diz que o bairro inicialmente tinha alguns problemas de criminalidade, mas que atualmente é muito “*pacato*”.

O acompanhamento propriamente escolar por parte da família foi quase sempre distante (exceto no 1º ano, em que o padrasto a ajudava nos trabalhos de casa), cabia a Adelina certificar-se que tinha os “trabalhos de casa” feitos, que tinha o material necessário na mochila. Só em caso de haver algum assunto grave, algo que não se recorda de alguma vez ter acontecido, é que a irmã, encarregada de educação, se deslocava à escola. Adelina descreve-se várias vezes como “*muito quietinha*”, “*muito certinha*”, que de si não se colocaria em situações arriscadas.

Frequentou dois anos o pré-escolar e refere que, apesar dos seus receios iniciais, quando chegou ao 1º ciclo não encontrou dificuldades e que rapidamente começou a ler. Um aspeto relevante e que ainda hoje se recorda é que gostava muito da sua professora tendo com ela uma relação de grande proximidade. Sublinhe-se ainda que o edifício frequentado no pré-escolar era contíguo à escola do 1º ciclo, o que poderá ser um indício da existência

de articulação interinstitucional e de estratégias de continuidade pedagógica.

Adelina diz que teve uma boa preparação no 1º ciclo e que era das melhores alunas da turma, e que por isso não sentiu um “choque” quando transitou para o 2º ciclo e para a escola preparatória. Para além disso, por coincidência, no 5º ano, exatamente num dos momentos em que muitas crianças começam a “derrapar na escola” - aliás Adelina diz que no final desse ano a sua turma sofreu uma “*grande razia*”, - a irmã de Adelina, vem viver para casa da mãe, tornando-se imediatamente sua encarregada de educação. Adelina fez todo o percurso escolar no ensino básico sem percalços e refere que a escola era também um escape aos problemas que a rodeavam em casa e que, por isso, acabava por “*não levar os problemas de casa para a escola*”.

Diz que, nas turmas em que andou, os episódios de indisciplina acentuada eram raros, embora os professores sempre se queixassem. Adelina era uma frequentadora assídua da biblioteca porque aí podia encontrar livros que não tinha em casa e dar uso a uma das coisas que sempre gostou de fazer: ler. Raramente participava em atividades extraescolares, aliás, só agora, nos últimos 3 anos, é que se envolveu numa associação de apoio aos imigrantes africanos recém-chegados.

Na passagem para o ensino secundário escolhe o curso geral de ciências e tecnologias porque sempre gostou dessa área. No 10º ano sente dificuldades na disciplina de matemática, algo que já havia acontecido no 8º ano, e não obtém classificação positiva, contudo transita de ano com classificações no geral elevadas.

No 11º ano, com 16 anos, várias circunstâncias irão levá-la a interromper os estudos e a ingressar no mercado de trabalho. O falecimento da mãe nesse ano teve, não só consequências do ponto de vista emocional, mas também material.

Sem ela e sem o padrasto (que havia falecido 3 anos antes), boa parte das despesas do agregado doméstico, inclusive aquelas relativas aos estudos de Adelina, passavam a recair agora sobre a irmã que tinha, entretanto, três filhos. Perante isso, Adelina começou a trabalhar, empregando-se em trabalhos que considerava não oferecerem grandes perspectivas de vida (empregada de balcão em pastelaria; empregada de armazém), não muito distantes do tipo de trabalhos que desde os 14 anos fazia nos períodos de férias (empregada de mesa em restaurante, *baby sitter*). “*Eu nunca desisti da escola, tanto que eu sempre disse à minha irmã que: «Eu vou voltar a estudar». Só que ela nunca acreditava. Mas pronto, agora [naquela altura] preciso de me orientar, me organizar, preciso de um tempo, de tempo para mim... não me apetece estudar, mas eu sempre naquela que ia voltar a estudar*”.

Passados 6 anos de ter saído, já com 23, regressa à escola. Ainda pensou em retomar o curso geral, mas optou estrategicamente por uma escolha “prudente”, um curso que lhe assegurasse uma entrada mais imediata e mais qualificada no mercado de trabalho e que não “fechasse” por completo a possibilidade de vir mais tarde a candidatar-se ao ensino superior. Contudo, Adelina “sabia” que optando por esse tipo de via teria que tomar medidas redobradas na “escolha” do estabelecimento e do curso por forma a evitar circuitos escolares excludentes. Assim, fez uma pesquisa prolongada na Internet e tentou informar-se junto de pessoas que conhecia.

Adelina descreve-se como alguém muito persistente no que diz respeito ao seu projeto escolar, mas “prudente”, isto é, tomando decisões que deixam margem para se adaptar a oportunidades/riscos que possam entretanto aparecer e fazê-la retardar, reorientar ou desinvestir no projeto. “*Eu nunca fui de baixar os braços, desistir e dizer: «Agora a minha mãe morreu, eu não tenho*

pai, tenho os meus irmãos, mas também não tenho dinheiro e vou ficar aqui ou vou trabalhar numa pastelaria, vou trabalhar aí o resto da minha vida porque é o que há»”. Não! As pessoas têm que ter mais vontade de viver e fazer outras coisas, ter mais conhecimento e não ligar tanto ao que está ao seu redor (...) Acho que foi o que me motivou mais, porque eu sempre quis um bocadinho mais. Não quero muito, só quero um bocado mais de conforto, é só isso... acho que foi isso que me fez continuar e continuar... (...) Faço sempre uma coisa de cada vez, não tudo ao mesmo tempo. Faço isto, conquistei isto, não é... Agora acho que posso fazer outra coisa, fazer mais um bocadinho, então faço esse bocadinho, chego lá, mas acho que ainda posso fazer mais um bocadinho, então... (...) Vou fazendo as coisas devagar, sem pressa, sem querer tudo ao mesmo tempo, uma coisa de cada vez e as coisas vão surgindo, vão surgindo”.

10.5.2. “Forçado” a um projeto “realista” (Daniel)

Daniel tem 29 anos e uma larga experiência de trabalho em projetos de intervenção social. Há 10 anos que trabalha diretamente com jovens e crianças de diferentes bairros intervencionados pelo Programa Escolhas, o Programa K’Cidade e outras instituições. Não deixou de fazer também algumas funções ao nível de candidaturas a programas de financiamento de projetos de intervenção social e da gestão de parcerias institucionais. Ao longo desse percurso passou por diferentes contextos institucionais (desde pequenas associações locais, até organizações de âmbito nacional e internacional) e foi participando em ações de formação não certificadas (animação e mediação sociocultural).

Atualmente trabalha num projeto de intervenção social no bairro de realojamento social onde vive desde 2001, altura em que a sua família foi retirada de um bairro de autoconstrução da Charneca do Lumiar e realojada. Nesse projeto de intervenção desempenha as funções de monitor de informática, num regime de seis horas diárias e tem um contrato de trabalho de seis meses.

Daniel chegou a frequentar o 11º ano, tinha 19 anos na altura, mas, por dificuldades familiares e económicas, viu-se forçado a tomar uma decisão “realista” e interromper os estudos. Ingressou recentemente no sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) para, com base nas competências que foi adquirindo ao longo da sua vida - na escola e fora dela -, obter equivalência ao ensino secundário.

Vive com uma meia-irmã de 22 anos (10º ano, ama de crianças) e a irmã gémea num apartamento (11º ano, repositora num supermercado). Os restantes 6 irmãos já vivem com as suas próprias famílias, uns em Moçambique,

outros em Portugal, algo que Daniel, apesar de ter namorada (11º ano, empregada numa loja de roupa) e ter tido recentemente uma filha, ainda não conseguiu fazer.

Em 1985, com 5 anos, Daniel vem, com a mãe, uma irmã (dos cinco que tem por parte do pai e da mãe) e a avó materna, para Portugal. Cá, já residiam uns tios maternos e foi em casa deles, num bairro de realojamento social de Lisboa, que passaram os primeiros tempos. A decisão de vir para Portugal, que foi também uma decisão de separação conjugal por parte da mãe, implicou uma perda de poder económico. O pai, hindu de origem indiana, era comerciante. Tinha várias lojas com empregados e o nível de vida era confortável.

Em Portugal, a mãe, que tinha apenas o 1º ciclo completo e que havia sido doméstica e trabalhadora familiar nas lojas do ex-marido, obteve empregos na maior parte das vezes nos serviços de limpeza. O seu novo companheiro era empregado fabril e o seu salário também não permitia grande desafio económico.

Daniel entrou tardiamente no 1º ciclo, somente aos 8 anos, porque a família demorou algum tempo a estabilizar-se materialmente (residência fixa, emprego) e, consequentemente, a regularizar a sua documentação. Acabaram por ir viver, depois da referida estadia em casa de familiares em Lisboa, para Sobral de Monte Agraço, experiência de que gostou muito: “*Era uma aldeia relativamente pequena, as pessoas conheciam-se umas às outras, ajudavam-se mutuamente, tinham a preocupação de saber se tava tudo bem com cada um de nós que éramos crianças. (...) Era uma aldeia, onde podíamos andar à vontade que ninguém nos chateava. Com bastantes zonas verdes (...) A escola era a um passo de minha casa.*”

Em 1992, quando Daniel tinha 12 anos e com o 4º ano concluído, a família decidiu voltar a Lisboa, ficando a morar no bairro da Charneca do

Lumiar. Daniel refere que na altura “*andava muito triste*” com a mudança que considerava ser para pior. Estranhou a mudança para uma casa com piores condições e na escola preparatória teve de adaptar-se a um “ambiente social” que via como muito diferente do que conhecera até ali. Talvez por isso mesmo, inscreve-se num clube de atletismo da localidade, onde até aos 18 anos, terá uma participação assídua “*Os treinos eram depois do horário escolar, entre as 18h e as 20h30, e era todos os dias (...) íamos a competições todos os fins de semana, porque o treinador tinha sempre cuidado de estar atento e saber onde é que eram as provas aos sábados e domingos, e então nós participávamos sempre. O meu treinador foi campeão nacional de salto com vara.*”

Não se observa, ao longo da entrevista, que tenha existido por parte da mãe ou do padrasto um acompanhamento sistemático do trabalho escolar dos filhos ou um apertado controlo das sociabilidades. Contudo, a mãe desejava que os filhos estudassem, não necessariamente que fossem licenciados, mas o suficiente para conseguirem viver “condignamente”, sem necessitar de recorrer a apoios de terceiros. “*Foi uma pessoa que tentou nos dar de tudo e que sempre batalhou para que nós conseguíssemos estudar mesmo para sermos formados ou não, mas para termos as nossas coisas para não contarmos muito com aquilo que o nosso pai tinha deixado*”.

Ao longo do seu trajeto escolar, reprovou apenas no 7º ano, ano de transição de ciclo, mas também de transição para uma escola que, embora socialmente heterogénea, era socialmente polarizada, como se subentende no projeto educativo da escola. Na perspetiva de Daniel, essa escola tinha alguns problemas de indisciplina que nunca tinha experienciado e isso terá contribuído, pelo menos em parte, para a sua reprovação. “*Eu considerava-me muito novo para ir para aquela [escola]... não*

de idade, mas em termos de maturidade. Não fazia as mesmas coisas que os outros jovens faziam. Estavam habituados a faltar ao respeito aos professores, a pregar partidas. Partidas daquelas que não se pode pregar. Então aquilo para mim era tudo novo. Era tudo novidade. Eu sempre fui uma pessoa pacata, uma pessoa calma, nunca fui de confusões. Continuo a não ser (...) mas tinha que tentar entrar naquele ritmo, não é? Talvez mais por me deixar levar pelos outros (...) Não era tão agressivo como os outros, mas tentava pelo menos tentar perceber qual era a ideia e qual era o conceito daquele tipo de brincadeiras e qual era o ego ... o que é que os estimulava.”

Quando transita para o 8º ano, já com 16 anos, é convidado por alguns colegas de turma para participar num grupo de jovens dinamizado por uma instituição de intervenção social. Aí terá acesso a várias experiências importantes (viagens ao estrangeiro, organização de eventos, gestão de trabalho de equipa, cidadania ativa, de reflexão sobre si mesmo e sobre a sua situação) para a definição do seu projeto de vida e adquiriu contactos e várias competências que ainda hoje mobiliza.

Com a transição para o ensino secundário, decide enveredar pelo curso tecnológico de desporto, em certa medida porque estava há vários anos a treinar atletismo e também porque organizava jogos no âmbito do grupo de jovens. Nessa altura tinha a ideia de que viria a ser professor de educação física ou treinador.

Em 1998, já no 11º ano, a sua vida familiar sofre uma profunda alteração. Nesse mesmo ano, a mãe separou-se do padrasto, o pai faleceu e a sua mãe teve de ir para Moçambique tratar de assuntos relacionados com a morte do ex-marido (a cerimónia e a partilha da herança), mas acabou por ficar lá 5 anos. Durante esse período foram muitas as dificuldades económicas que se colocaram a Daniel, levando-o a abandonar a escola e a ir trabalhar para

ajudar os dois irmãos mais velhos que eram os responsáveis por Daniel e as duas irmãs.

Desde os 15 anos que Daniel trabalhava ocasionalmente, durante as férias de verão, fazendo biscates na construção civil com o irmão, que atualmente é subempreiteiro. Contudo, com a saída prolongada da mãe, Daniel sentia-se na obrigação de trabalhar e contribuir de forma mais substancial para o orçamento familiar. *“A minha mãe não estava cá, o meu irmão já tinha a família dele constituída. (...) Uma das coisas que... comecei logo a ter consciência, não é? O meu irmão já tinha a vida dele e a família dele e mais um encargo... era um bocado complicado... (...) Acabei por não continuar a estudar. Eu também sou daquelas pessoas realistas. Eu via as condições que nós morávamos e via também que havia um esforço enorme para nos sustentar.”*

10.5.3. Perder e “reencontrar” um sentido para a escolarização

(Gisela)

Gisela tem 34 anos e frequenta o 2º ano do curso superior de serviço social numa universidade privada em Lisboa. Há 3 anos decidiu deixar de trabalhar para poder dedicar-se a tempo inteiro ao curso. Essa decisão implicou algum esforço suplementar por parte do atual marido, da mãe - em Angola, que lhe tem assegurado as propinas - e do filho de 11 anos, que devido a esta decisão deixou de frequentar o ATL. *“Tenho dois filhos...para ter uma formação e porque a vida me permite, não é que eu consiga... é claro que depois tenho que apertar, esticar um bocadinho, mas as coisas estão controladas. Foi mesmo uma aposta. Apostar em mim, numa formação, para ter um trabalho melhor e para poder educar os meus filhos numa formação. (...) porque estar a arranjar esses trabalhos precários, depois quando arranjo um trabalho e depois vejo que tenho mais capacidade... eu não consigo. Eu mudava de trabalho como se mudava de roupa, porque eu não conseguia, não me sentia realizada.”*

Para além do salário do marido, natural do Brasil e camionista, e da ajuda da mãe, tem um apartamento que comprou há alguns anos atrás que, estando alugado, lhe permite obter uma renda mensal não menosprezável, embora parte desse rendimento seja encaminhado para o pagamento do respetivo empréstimo bancário. A mãe, que até há alguns anos estava numa situação precária em Portugal, voltou para Angola onde conseguiu retomar a sua antiga posição enquanto funcionária pública numa categoria elevada.

Vive com o marido, o filho de 11 anos e a filha de 1 ano (do atual casamento) e com o seu irmão de 36 anos, que, devido a problemas psíquicos, não trabalha há vários anos.

Gisela veio para Portugal em 1992, com 17 anos. A mãe, que já cá se encontrava desde 1990, é licenciada em ciências sociais na ex-URSS e esteve envolvida nos movimentos independentistas. Em Angola desempenhou cargos de algum estatuto na função pública. A profissão da mãe implicava várias e prolongadas deslocações às diferentes províncias de Angola, pelo que Gisela e o irmão viveram boa parte da sua infância e juventude na casa de uma tia materna, onde viviam mais 4 tias e os respetivos filhos. *“Acabei por estar sempre mais com a minha tia (...) Uma casa grande para os primos” (...) “porque lá na tia como eram muitas crianças (...) não tinham aquela atenção às crianças (...) Tínhamos comida, tínhamos roupa, não nos faltava nada, mas aquele acompanhamento mesmo... (...) No oitavo ano queria reprovar porque estava sempre a passear. Mas lá está... é a falta de acompanhamento, não há incentivo por parte dos adultos (...) Não há sentido, era cada um por si, e foi mais isso. (...) Naquela altura em Angola estava muito precário, as pessoas costumavam estudar até à oitava classe e não estudavam mais e nós [Gisela e a amiga] achávamos que já estávamos bem.”*

A mãe veio para Portugal para fazer um curso de especialização em informática. Por diferentes motivos (problemas de saúde, dificuldades na regularização da documentação, desgosto face ao processo político em Angola e falta de alguma orientação), a mãe de Gisela acabou por trabalhar como auxiliar de idosos numa IPSS. *“Porque cá as pessoas perderam-se, mesmo pessoas que estavam organizadas lá em Angola, perderam-se todas, muito. Às vezes as pessoas pensam que pelo facto de os imigrantes viverem naquelas posições não são pessoas que já estavam estruturadas. Havia pessoas que já frequentavam o ensino superior e tudo, colegas da minha mãe, e perderam-se. Perderam-se por mau acolhimento do próprio Estado.”*

Gisela chegou a Portugal já com o 10º ano concluído na área das ciências naturais, mas não conseguiu equivalência escolar, tendo sido conduzida pela escola para o início do 3º ciclo no ensino recorrente. *“Eu vim com o 10º ano, (...) volto para o 9º e apanho as unidades capitalizáveis, que é o 7º, 8º e 9º, e isso é desmotivante. Então o que é que acontece, a minha mãe disse: Tu és nova, faz isso! Andei a frequentar e depois não foi fácil. (...) A própria escola é que me disse isso. Lá na secretaria disseram-me isso porque perguntaram se eu estava numa escola portuguesa em Angola, e eu disse: Não, não estou numa escola portuguesa, nunca estudei numa escola portuguesa: «Isso é complicado, a menina vai ter que voltar...»”.*

Sentiu algumas dificuldades - especialmente nas disciplinas na área das letras e humanidades - e o desapontamento por ter sofrido um atraso de 3 anos. Desmotivou-se e a sua presença na escola era intermitente pelo que fez as unidades capitalizáveis a “conta-gotas”. Acabava por não estudar, nem trabalhar, ficava em casa ou ocupava o seu tempo em saídas com outros jovens, imigrantes ou descendentes de angolanos a viver em Portugal que não eram do seu bairro. Na sua maioria eram jovens que já trabalhavam e com quem não podia partilhar a experiência escolar. *“Depois aqui era muito jovem, as amizades... ninguém estudava... porque depois eu fui conhecendo angolanos (...) As pessoas que eu conhecia trabalhavam, mas eu depois queria conversar, queria estar com as pessoas. Acabava por...para ficar com elas tinha que faltar...”*

Esteve nesse registo 2 anos, até que a mãe aconselhou-a a inscrever-se num curso de ajudante familiar, com especialização na área da infância, numa IPSS. Este curso tinha uma forte componente prática que, na ótica de Gisela, acabava por exigir mais responsabilidade, algo que gostou e que a levou a concluir sem dificuldades, tendo mesmo sido

convidada para ficar a trabalhar na creche onde tinha realizado o estágio de 6 meses. Contudo, essa formação de um ano e meio, não oferecia certificação escolar ou profissional.

As dificuldades escolares de Gisela eram reforçadas pelo facto desta se sentir deslocada face ao bairro e às condições materiais em que vivia. Refere-se à chegada a Portugal e ao primeiro bairro em que a mãe vivia, no concelho de Loures, como uma experiência “chocante”. Em Angola, embora não fossem uma família abastada, viviam com relativo desafogo, numa vivenda espaçosa com quintal no centro de Luanda. *“Quando cheguei deu para perceber a minha mãe, ela disse: «Filha, não é fácil, não é fácil, tu vens cá, mas não é fácil, a mãe está numa situação e não sei se tu estás habituada.» Nós lá estávamos bem, não éramos ricos, mas estávamos bem.” Então só para ter uma ideia, eu, com tantas barracas em Angola, vim viver em barracas cá (...) acabei por me isolar (...) eu não conseguia afirmar-me, dizer: Eu também sou de lá.”*

Não se identificava com o bairro, nem materialmente, nem socialmente. Apesar de ser um bairro com uma grande convivialidade entre vizinhos, Gisela não conseguia, e talvez também não quisesse, integrar-se e dominar as regras da convivência desse local, o que a colocava numa posição de “pária”. Tinha chegado já com alguma idade, portanto não cresceu juntamente com os restantes jovens do bairro; era de origem angolana, enquanto no bairro predominavam as origens cabo-verdianas e guineenses; tinha uma trajetória de classe mais favorecida do que a maioria dos jovens do bairro.

Quando Gisela concluiu o curso de auxiliar de infância, com 21 anos, já namorava há algum tempo com um jovem de origem paquistanesa que era comerciante com estabelecimento próprio. Decidem viver juntos num bairro de realojamento social no concelho de Oeiras, levando consigo a mãe

de Gisela. Apesar de existirem alguns problemas sociais, era um bairro com infraestruturas; estava melhor servido de transportes (autocarros e comboio), escolas, comércio, serviços desconcentrados do Estado (CTT; Segurança Social; Finanças; Centro de Saúde); era um bairro das classes populares, mas vizinho próximo de outros de classe média, portanto, socioterritorialmente menos segregado.

Até aos 23 anos, Gisela não volta à escola, nem ao mercado de trabalho, sendo doméstica, o que era, em parte, a expectativa do namorado. Contudo começava a sentir que estava *“a perder a personalidade”* e raio de ação própria. *“Ele era muçulmano e ele respeitava e comecei a evitar determinadas roupas. Não punha uma coisa muito curta, nem uma coisa decotada, não mostrava os pés. O que eu queria era estar bem com ele. Depois a pessoa começa a pensar: «O que é isso?», começa a perder a personalidade. Isso depois, sem querer, acaba por nos trazer determinadas revoltas e às tantas, queria uma oportunidade para mim”*.

Com o nascimento do filho e com o progressivo degradar da relação do casal, Gisela sente que tem que preparar-se para um futuro em que ela será a principal responsável pelas condições materiais de vida do seu filho e suas. Volta então ao ensino recorrente para concluir o 3º ciclo, mas desta vez num colégio particular, conhecido pelas taxas de êxito nessa modalidade de ensino. Em apenas um ano, em que se aplicou de forma mais intensa, conseguiu concluir esse patamar de estudos.

Ainda tentou frequentar o ensino secundário no ano seguinte, mas acabou por desistir. A relação conjugal de Gisela, entretanto, terminara e ela, que até então nunca havia trabalhado de forma regular, teve de assegurar sozinha o sustento e o cuidado do seu filho, ainda que com a ajuda da mãe. Daí para a frente, trabalhou em diversos empregos pouco qualificados (empregada de balcão em lojas

de roupa, perfumarias, lojas de acessórios femininos; vendedora em supermercados; serviços de limpeza e de apoio a idosos; empregada de quartos em hotéis). *“Eu, há três anos ou quatro anos fazia qualquer tipo de trabalho, mas dedicava-me mais, e gosto muito, de pronto-a-vestir, andei em lojas de pronto-a-vestir. Mas depois a idade começou a avançar e eu comecei a pensar: Mas espera aí, isto não é vida para mim! O que é que eu estou a aprender aqui?! Aqui não aprendo nada, não estou a ter uma formação profissional aqui.»”*

Em 2005, já com 30 anos e passados quase 6 anos desde que concluíra o ensino básico, voltou ao regime recorrente, no mesmo colégio privado, para concluir o ensino secundário. Estando nessa altura já mais estabilizada do ponto de vista familiar e económico e consciente do tipo de inserção profissional que a esperava, decide voltar a estudar e nessa altura já começava a pensar em prosseguir estudos no ensino superior. Apesar de estar a trabalhar na altura, consegue concluir esse patamar de ensino em 2 anos e entrar quase sem delongas no ensino superior.

10.5.4. O recuperar da “distância”

(Flora)

Tem 27 anos e é animadora sociocultural numa instituição internacional de grande dimensão e com vários projetos locais a decorrer em Portugal. Desde o ano passado que é mestre na área da cooperação internacional, formação que complementa com a licenciatura de 5 anos em serviço social.

Nasceu na Guiné-Bissau e recorda-se de brincar com livros; de o pai, antigo professor primário, procurar ensinar-lhe a escrever e a ler, entre outras coisas. No entanto, com a imigração para a Europa, o contexto familiar sofreu profundas alterações. Flora não sabe quanto tempo ficou ainda a viver em Espanha antes de vir definitivamente para Portugal, mas lembra-se que nessa altura as dificuldades económicas eram muito acentuadas.

A família vem para Portugal quando Flora tinha 7 anos e foi nessa altura que foi colocada, assim como as 2 irmãs mais novas, numa instituição de acolhimento. Hoje, olhando para trás, acha que as palavras da mãe, antes de as deixar, foram importantes para a forma como encarou a escola e os obstáculos económicos que se lhe foram colocando. Recorda-se de convocar várias vezes essa memória, especialmente quando se encontrava em situações difíceis. *“Quando a minha mãe nos pôs no colégio fez-nos prometer que nós íamos mudar a nossa vida e que, pelo menos, íamos saber ler e escrever. Foi sempre isso que ficou na minha memória (...) Ela sempre nos disse isso, que o sacrifício dela não pode ser em vão. Então essa foi uma das coisas que me fez dar o salto, porque isso eu lembro-me de lembrar, lembrar, lembrar...”*

Recorda-se que nessa primeira instituição sentia-se muito acompanhada e acarinhada. *“Era superprotegida, elas sabiam se eu estava magra, se estava gorda, que sapatos é que eu levava para a escola, eram como se fossem pais normais. Iam*

sempre lá saber as minhas notas, se eu estava-me a portar bem, ou seja, tinha também que me portar realmente bem (...) Aí acompanhavam-me, faziam os trabalhos de casa comigo, viam se eu estava a crescer, iam trabalhando a minha concentração, pronto, acompanhavam-me e davam-me carinho acima de tudo.”

Foi também no quadro dessa instituição que conheceu a família de acolhimento que até à juventude a acompanharia, por vezes mais à distância, outras vezes com maior proximidade. Flora refere que a relação com essa família não era propriamente de tipo familiar, nem mesmo havia uma lógica de tutorial. Apesar de a terem apoiado em vários momentos, Flora sente que ocupava o lugar de amiga da filha do casal.

Chegou a frequentar em Espanha o 1º ciclo (não sabe ao certo quantos anos), mas em Portugal colocaram-na outra vez no 1º ano, onde tinha também algumas matérias do 2º ano. Como mostrava facilidade e tinha já algumas competências adquiridas, transitam-na diretamente para o 4º ano, algo que hoje Flora considera ter sido um passo precipitado, pois, mais do que o 1º e 2º ano, necessitava de desenvolver competências de escrita, leitura e cálculo do 3º e 4º ano. *“Passaram-me depressa de mais (...) mas era boa aluna, tinha as minhas calinadas a português, mas a lógica, o raciocínio, fazer as coisas, pensar, compreender era muito boa.”*

Com a transição de ciclo, muda também de instituição de acolhimento, local onde vivia e simultaneamente estudava. No 5º ano tinha um aproveitamento escolar muito positivo, pois, como refere, o estudo acabava por servir de refúgio num ambiente que não conhecia, onde existiam já relações e grupos antigos e onde se sentiu pouco acompanhada. *“Lá ninguém quer saber de ninguém (...) Tínhamos sala de estudo e uma série de infraestruturas (...) tinham professores que*

orientavam e uma série de coisas, mas a questão é: se tu não tens alguém que saiba de ti especificamente e nos vários domínios, tu jogas com isso, basicamente, vais fazendo o que queres.” Talvez por isso, e em combinação com a transição para a adolescência, tenha daí para a frente diminuído o seu empenho escolar.

Recorda-se, por exemplo, que no 6º ano adoeceu e que, por isso, as suas classificações baixaram. Estranhou na altura que ninguém a tivesse chamado à atenção ou tomado providências quanto a esse decréscimo do rendimento escolar, pelo que pensou, para si, que não valia a pena esforçar-se: *“Quando fiquei doente e tive má nota, ninguém se importou então decidi sempre ser aluna média. A minha vida passou logo para: «Não quero saber! Faço o que for preciso para passar e acabou!» Pronto, que podia fazer o mínimo e conseguir na mesma e curtir outras coisas”.*

Como a instituição onde vivia não oferecia o 3º ciclo, Flora tinha agora que se deslocar de autocarro para a escola, pelo que acabava por estar *“muito mais livre”*. Passou a dedicar-se às sociabilidades juvenis e a outros interesses que começava a ter, nomeadamente as expressões artísticas de origem africana, que começará a explorar juntamente com outros colegas de origem africana.

No 3º ciclo queria ter seguido o regime regular, mas na instituição orientaram-na para uma via profissionalizante na área de administração e comércio. Na instituição diziam-lhe que muitos dos jovens da instituição que iam para o regime regular acabavam por reprovar múltiplas vezes. *“Fui para um curso porque não deixavam fazer a escolaridade normal, porque disseram que, como são alunos da instituição X, não temos família e não sei quê, tínhamos que fazer um curso para termos uma profissão (...) Fui mesmo chateada, aí foi quando eu senti mesmo a injustiça, porque aí eu senti: «Fogo,*

eu não sou burra, faço as minhas coisas, elas só dizem que eu tenho que passar e eu passo de ano, então porquê que elas não me deixam fazer?»” Sente que o facto de não ter seguido uma via em que tinha genuíno interesse contribuiu ainda mais para que deixasse de viver a escola como um local de aprendizagens úteis para o seu futuro e de desenvolvimento pessoal. *“Eu aí já não sabia muito bem a linha, já me tinha perdido, então aí, pronto, decidi só andar na escola.”*

Não teve qualquer dificuldade no curso, manteve um investimento escolar moderado, mas sem grande assiduidade. Não tinha comportamentos considerados indisciplinados em sala de aula e considera que isso terá contribuído, ao longo de todo o seu trajeto escolar, para que, em momentos decisivos, confiassem nela ou a favorecessem. *“Eu sabia que não podia arrelhar os professores senão aí é que vais ter muitas dificuldades. Aconteceu eu estar no limite de alguma nota e eles negociam sempre e aí é pelo teu carácter que passas”.*

Na escolha da escola e da via de ensino secundário teve como principal critério a distância face à instituição, pois, dessa forma, aumentava a sua margem de liberdade. Seguiu um curso profissional de animação sociocultural que, apesar de na altura não desgostar, achava enfadonho e pouco desafiante. Ao longo do ensino secundário a convivialidade juvenil ganhou um espaço importante no quotidiano de Flora e terá sido, em parte, por isso que chegada ao 12º ano tinha várias disciplinas, dos anos anteriores, em atraso. *“Comecei a resvalar muito mesmo, porque era mais longe, tinha muitos transportes, podia ir a concertos, podia fazer muitas coisas (...) eram os amigos e descobrir Lisboa. (...) Comecei a deixar disciplinas para trás e depois, como não havia grande controlo, fui deixando várias.”*

Nessa altura, começa a questionar-se sobre o sentido que queria dar à sua vida, pois, com a

conclusão do ensino secundário, tinha que decidir se ingressava imediatamente no mercado de trabalho ou se prosseguia os estudos no ensino superior.

Segundo Flora, na instituição onde vivia, os jovens não eram estimulados para prosseguir para o ensino superior, mas o desejo de ter uma vida diferente daquela dos seus pais, mas também de contrariar as baixas expectativas escolares que na instituição tinham sobre si, levou-a a empenhar-se redobradamente nos estudos. *“Eu achei que poderia ser diferente da minha família e aí eu pensei: «Eu não quero voltar a repetir as coisas da minha família, então eu vou entrar para a faculdade.» Aí foi mesmo uma grande decisão, foi mesmo consciente, mesmo consciente. Então o que é que eu fiz esse ano? Fui fazer as disciplinas todas.” (...)* *“Acho que foram as contrariedades e a necessidade de ter que provar que... caramba, eu não sou burra! Se eu digo que vou fazer, então eu vou fazer. Eu sou cumpridora das coisas (...) Acho que é um bocadinho por as pessoas não acreditarem, então eu vou fazer”.*

Nessa altura, em que fazia um esforço suplementar, teve apoio de colegas da sua instituição, assim como de alguns professores, pelo que, embora com um ano de atraso, conclui o ensino secundário com a média que pretendia: 14 valores. Queria ter seguido arquitetura mas, no momento de escolha do curso e da universidade, voltou a sentir que as medidas de orientação escolar da instituição acabavam por partir do pressuposto que não tinha capacidade para isso. Consideravam que o melhor seria que seguisse um curso de serviço social, algo que fez, por pensar que dada a sua longa experiência em instituições, mas também com os conhecimentos obtidos no ensino secundário, seria um curso que não lhe levantaria grandes problemas. *“Na escolha do curso da faculdade, começou outra vez o mesmo drama: «Porque não vais conseguir aqui, porque não vais conseguir ali, porque não vais conseguir».*

Epá, somos miúdas, mal ou bem nós acreditamos sempre no que os outros dizem! Então, o que é que eu pensava: «Serviço social? Eu faço isso de letra! Então pode ser o mais seguro para eu seguir.» (...) *Porque o serviço social, tendencialmente eu faço não é? (...) Eu era beneficiária e agora ia beneficiar ou outros e eu dizia (risos): “Oh meu deus, triste esta minha vida!” (risos).”*

CONCLUSÕES

Na presente pesquisa procurou-se saber quais as principais características “externas” e processos que contribuem para a construção de trajetos escolares de contratendência nas classes populares, especialmente entre jovens de origem africana. Pretendia-se também, através desse ângulo específico de observação, ampliar, cumulativamente, o conhecimento sobre as desigualdades sociais perante a escola.

Sendo aparentemente fácil, a conjugação desses objetivos, essa “ponte” analítica, não deixou de colocar alguns desafios. Entre as pesquisas que se têm dedicado ao tema mais abrangente das desigualdades sociais perante a escola são poucas as análises concretas desse tipo de trajetos e, por vezes, especialmente entre os textos clássicos, subentende-se a atribuição de uma certa “menoridade” a estes casos. Mas se, para alguns, o estudo desses trajetos terá o potencial de legitimação das “teorias do dom” (como o dom da “resiliência”?) ou da lógica meritocrática; de “encobrimento” dos processos de exclusão relativa; de reificação de divisões arbitrárias entre os pretensos “bons” e os “maus” pobres (que deixam “a salvo” os grupos dominantes); para outros, o estudo desses casos parece orientar-se, entre outras coisas, para o contrariar de representações miserabilistas e homogeneizantes sobre alguns grupos sociais. Por sua vez, entre as pesquisas que, desde a década de 80, se têm vindo a dedicar especificamente aos trajetos de contratendência sobressai, embora com exceções, um enfoque nas estratégias familiares que não deixa grande espaço à ancoragem ao debate e à intervenção no domínio das desigualdades sociais perante a escola.

Um dos desafios que atravessou esta pesquisa foi, portanto, o de conjugar aquelas perspectivas de forma cumulativa; retendo-se vários dos contributos daquilo que chamámos, com certeza de forma genérica, “teorias da reprodução” (ver capítulo 2), mas também das pesquisas que se dedicaram ao tema por via de conceitos como estratégias e estilos educativos das famílias (ver capítulo 3), pluralidade disposicional ou experiência escolar (ver capítulo 4).

Uma das ideias centrais da pesquisa é que os trajetos de contratendência são em grande medida protagonizados pelos chamados “novos alunos” cujo alargamento da escolaridade está profundamente ligado aos processos de massificação e democratização escolar, mas também a “novas” formas de desigualdade perante a escola: às duas coisas. Pensando no caso português, só com a historicamente recente transição para um regime democrático e integração na União Europeia é que se assiste a um alargamento social do acesso aos diferentes subsistemas de ensino; antes disso, não só esses trajetos atípicos eram quase inexistentes, como não eram colocados como questão (ver capítulos 1 e 6). Essa expansão do ensino secundário, mas também superior, especialmente a partir dos anos 90, alicerçou-se num processo de diversificação quer curricular, como da rede escolar. Se esses “novos canais” escolares foram a via de acesso ao ensino secundário de milhares de jovens das classes populares, que anteriormente teriam ficado de fora, e portanto podem ser consideradas como fator

importante na construção dos trajetos de contratendência nas classes populares; essa diversificação coloca novos desafios à igualdade de oportunidades na escola. Como se pôde observar, para além das desigualdades sociais no sucesso escolar (ver capítulo 7), são vários os sinais da presença daqueles processos no sistema educativo português, desde logo ao nível das vias curriculares (ver capítulo 6) e da (crescente?) diferenciação entre estabelecimentos de ensino (ver capítulo 8).

Entre outras coisas, o esforço de ligação analítica dos trajetos escolares de contratendência ao debate sobre os processos contemporâneos de massificação, diversificação e exclusão relativa tornou mais complexa a definição do que se podem considerar trajetos escolares de contratendência. Por exemplo, parece-nos ser preciso questionar uma definição construída unicamente por relação à tradução dos diplomas em dada posição socioprofissional ou por relação ao “prestígio” social (e diferencial) das vias escolares (várias pesquisas sobre este tipo de trajeto focam apenas casos de estudantes em cursos e universidades de “elite”).

A própria análise extensiva dos dados do *Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário* (OTES/GEPE), através dos quais definimos uma tipologia estatística (distinta, mas complementar, da tipologia criada a partir da análise qualitativa) revelava que, para além dos esperados trajetos das classes populares marcados pela “exclusão escolar” (que representam um pesado terço dos trajetos das classes populares da nossa “amostra”) e dos “inesperados” trajetos lineares, com padrões consistentes de elevado sucesso escolar e marcados por orientações escolares (passadas e projetadas) socialmente mais prestigiadas, a que designámos “trajetos de contratendência ascendente” (que representam pouco mais de um quarto dos trajetos escolares das classes populares analisados), existiam outros perfis de trajeto das classes populares (ver capítulo 9). Um deles, por sinal até com pouco peso estatístico, mas com características qualitativamente sugestivas para pensar os trajetos escolares contemporâneos, obrigava-nos a dar expressão propriamente analítica, e até certo ponto independente das questões do sucesso escolar, aos fenómenos de reorientação, interrupção, retorno e inflexão do percurso escolar. Outro dos perfis (correspondente a um terço dos trajetos escolares das classes populares analisados) indicava situações que, à falta de uma designação melhor, considerámos corresponderem a trajetos de “integração parcial”. Trata-se de trajetos que, embora não registem a ocorrência de reprovações, não revelam também elevadas classificações.

Uma conceção mais abrangente dos trajetos de contratendência tem a vantagem de contribuir para o desmistificar de uma imagem algo “idealizada” desses percursos, como nos levou a um distanciamento de uma noção exclusivamente ancorada ao ensino superior e universitário. Ao nível da análise qualitativa, não só considerámos casos nessa situação, mas também percursos de conclusão do ensino secundário em cursos profissionais, sem ingresso no ensino superior, e percursos de frequência do ensino superior politécnico. Dessa forma encontrámos aí, para além de “circuitos escolares excludentes”, espaços escolares em que essas vias proporcionam uma experiência escolar e socialmente integrada, espaços onde os jovens reconstroem o interesse pelas aprendizagens escolares e um sentido para a vida na escola na sua vida.

Existem diferenças intra-classes populares que é necessário frisar pelo peso que parecem ter ao nível dos trajetos escolares dos jovens. É entre as famílias de empregados administrativos e do comércio que encontramos mais frequentemente trajetos escolares de contratendência, contrastando profundamente com o que se passa com o “trabalho manual” no sector da indústria, mas sobretudo no sector da agricultura e pescas. Para além da proximidade prática entre as tarefas associadas à profissão e o universo escolar (leitura, escrita, cálculo, organização de documentação, etc.), a estabilidade profissional tem um peso importante pois está diretamente ligada à estabilidade material dos contextos domésticos-familiares, condição essencial, o degrau “0”, da construção do sucesso escolar, por mais que as questões da continuidade cultural tenham um peso decisivo e sejam as que mais nos ocuparam nesta pesquisa. Na tipologia qualitativa, o perfil “rutura biográfica e reconstrução «desencantada» do projeto escolar” é particularmente revelador a esse propósito. São evidentes as descontinuidades culturais entre contextos de origem e universo escolar, mas, para além disso, observam-se períodos em que ocorreu uma (ainda maior) fragilização das suas condições materiais e os seus percursos escolares ressentiram-se negativamente. A posterior reconstrução do projeto escolar e retorno a uma relação mais integrada com a escola não dispensa a melhoria e estabilização prévias das condições materiais nos contextos doméstico-familiares, normalmente através do ingresso dos jovens no mercado de trabalho.

Observámos como os baixos e oscilantes salários obrigam, muitos destes pais (especialmente as mães e nas famílias monoparentais), a ter mais que um emprego, estratégia de sobrevivência material que concorre contra a possibilidade de acompanhamento escolar e quotidiano dos seus descendentes. Para além das longas jornadas de trabalho, encontramos também as consequências dos horários atípicos de trabalho. Fazer limpezas em escritórios, centros comerciais, universidades, etc; “limpar escadas”; trabalhar na copa ou como cozinheira de restaurante, ser auxiliar em lares, trabalhar na construção civil (que implica, por vezes, especialmente quando escasseia o trabalho, A deslocação para longe, por vezes, durante vários dias), etc. significa estar pouco presente ou estar “intermitente” em momentos cruciais da rotina escolar diária dos filhos, muitas vezes durante todo o período de infância e juventude. Ora, este condicionamento da vida quotidiana e da relação dos progenitores com o trajeto escolar dos descendentes é construído “bem longe” dos seus quadros doméstico-familiares, na especial (des)regulação laboral dos segmentos profissionais em que estão inseridos e, de certa forma, “presos”.

A vulnerabilidade ao desemprego das famílias com essas ocupações profissionais tem também um efeito escolarmente desestabilizador, quando não obriga diretamente a uma interrupção dos estudos por parte dos jovens para ingressar no mercado de trabalho e complementar o orçamento familiar. É muito difícil “avançar” numa estratégia de investimento escolar, de engajamento mais ou menos contínuo, quando não se dispõe de meios financeiros para assegurar o material escolar, o “passe” dos transportes para a deslocação casa-escola dos filhos, os lanches no *buffet* da escola; a

renda de casa e restantes contas fixas do agregado doméstico; os custos com jardins-de-infâncias, ATIs e explicações; etc.

São essas “pequenas diferenças” que distinguem aqueles que vivem num “regime de sobrevivência quotidiana”, centrado na satisfação das necessidades de base e na “gestão da escassez” material, daqueles que têm as condições materiais mínimas para projetar e colocar em “marcha”, sem se ser sistematicamente atingido por ameaças de “desmoronamento”, um projeto escolar a médio-longo prazo. A análise qualitativa efetuada, designadamente a comparação entre, por um lado, os perfis tipológicos “projetos de evitamento da exclusão”, “projetos de reascensão” e “socialização inicial de dupla-referenciação” e, por outro, os perfis “rutura biográfica e reconstrução «desencantada» do projeto escolar” e “contextos de reconstrução tardia de um sentido para a vida na escola”, coloca em evidência o impacto decisivo que a estabilidade material dos contextos doméstico-familiares tem na construção de projetos de médio-longo prazo, no acionamento das respetivas estratégias para a sua concretização e na linearidade/descontinuidade dos trajetos escolares.

Não se tratam de diferenças de classe (afinal de contas em todos os casos falamos de assalariados sujeitos a uma intensa exploração e em ocupações profissionais pouco valorizadas, desde logo ao nível de rendimentos), mas não é por isso que não estão ligadas a dinâmicas estruturais. Para além de dinâmicas que têm a ver com a trajetória dos “lugares de classe” (de que se falou no subponto 3.1), as distinções intra-classes populares não podem deixar de ser associadas, por um lado, aos processos de flexibilização (desvalorização) do trabalho e, por outro, às dinâmicas de divisão internacional do trabalho e aos seus afloramentos do ponto de vista da exclusão social, que fazem com que determinados grupos de imigrantes estejam de certa forma “presos” a uma espécie de subclasse. Nos casos limite de marginalização, até mesmo a aparição de terceiros “bem-intencionados” e socialmente melhor posicionados (que vimos serem muito importantes para a construção dos trajetos de contratendência, especialmente na figura de professores, mas também através de relações de afinidade interclassistas como acontece no perfil “socialização inicial de dupla referenciação”) parece menos provável.

A análise qualitativa mostra ainda que os “projetos de reascensão social” e “socialização inicial de dupla-referenciação”, que remetem para trajetos de contratendência mais lineares, estão associados a “condições de socialização inicial” nas famílias e/ou contextos afínicos muito particulares, especialmente do ponto de vista da “continuidade cultural” face ao universo escolar. Os pais, irmãos mais velhos, tios e/ou primos, assim como tutores, revelam índices de escolarização mais elevados e isso deve ser olhado do ponto de vista das disposições incorporadas, do capital cultural e das estratégias familiares de escolarização, mas também da identificação/subjetivação como fica especialmente saliente na tipologia qualitativa construída. É verdade que, nos referidos perfis, os jovens tiveram condições de socialização inicial mais vantajosas em termos de recursos culturais (capital escolar, linguístico, etc.), mas o “quadro cultural” dos seus familiares e/ou grupos afínico são relevantes ainda num outro sentido. Esses jovens experienciam com maior “naturalidade” a vida na

escola e o ofício de aluno; existe uma relação mais integrada entre o plano identitário, projeto de *self* e o universo escolar (o ideal do homem intelectual, informado ou mesmo do técnico altamente qualificado), não querendo isto dizer que não tenham, como os restantes, uma orientação instrumental face à escolarização. Nos casos em que as condições iniciais de “continuidade cultural” face ao universo escolar era menor – perfil “contextos de reconstrução tardia de um sentido para a vida na escola” – os trajetos são mais marcados pelo insucesso escolar nas primeiras etapas (o que tem um efeito cumulativo), por um maior distanciamento face ao ideal de “bom aluno”, maior dificuldade em decodificar e ajustar-se aos códigos e implícitos escolares. Face a essa distância e, por vezes, conflito, resta muitas vezes viver a escola quase exclusivamente como lugar de convivialidade juvenil.

Em muitas das pesquisas sobre trajetos de contratendência é dado destaque às estratégias das famílias, umas sublinhando uma grande “mobilização escolar” por parte dos progenitores (participação nas reuniões escolares; apoio no trabalho escolar; intervenção direta nas escolhas escolares; investimento em aditivos escolares, etc.), outras salientando o carácter escolarmente periférico, mas ainda assim relevante, dessas estratégias. Na nossa pesquisa, encontramos sinais das primeiras, segundas e de um terceiro tipo de estratégias que, na falta de um nome melhor, podemos designar como delegativas (seguindo a sugestão de Laurens, 1992), embora devamos recordar que se trata de uma “delegação” (nos filhos mais velhos; em familiares afastados; grupos com quem se mantém uma relação afínica; escolas e professores; no próprio jovem) muitas vezes forçada pelas condições materiais e culturais de partida. Aliás, é preciso dizer que, embora com pesos distintos, todas as famílias em algum momento puseram em ação esses diferentes tipos de estratégia. Aquilo que nos parece ser particularmente saliente são as orientações de fundo das estratégias familiares. Enquanto algumas famílias, com maiores recursos culturais, se orientam por escolhas distintivas (perfil: “projetos de reascensão”), acionando entre outras coisas estratégias diretamente escolares e estilos educativos mais coadunáveis com o da escola; outras, em que os recursos escolares são escassos, mas a estabilidade dos recursos económicos é maior, orientam-se por uma lógica de “evitamento da exclusão” através, principalmente, de estratégias educativas periféricas ao estritamente escolar - exercendo um forte controlo sob o quotidiano dos descendentes e estabelecendo uma ordem moral doméstica particular -, mas atuando pontualmente e de forma decisiva no domínio das escolhas escolares (perfil: “estratégias de evitamento da exclusão”); outras ainda, as mais desfavorecidas do ponto de vista dos recursos materiais e escolares, atuam especialmente sob a dimensão económica do investimento escolar, mas são “obrigadas” a delegar noutros o acompanhamento escolar dos filhos (perfis: “contextos de construção tardia de um sentido para a vida na escola”; “rutura biográfica e reconstrução “desencantada” do projeto escolar”; “socialização inicial de dupla-referenciação”).

Outro aspeto que sobressai nesta pesquisa é a importância da “experiência escolar” dos próprios estudantes. Os “bons” resultados nas primeiras etapas escolares, experiências gratificantes na escola, assim como o carácter excludente ou integrador dos primeiros contextos escolares (micro e meso) marcam profundamente os projetos escolares futuros, mas também a relação (conflitual;

distanciada; integrada) com a própria instituição escolar. É claro que aí pesam as origens sociais dos estudantes, mas não só. Vimos como a experiência de se ver colocado em “grupos de nível”, “turmas de repetentes” ou estabelecimento de ensino particularmente excludente intensifica uma relação de desconfiança face à escola e pesa na desmobilização escolar destes jovens. É difícil criar uma relação subjetivamente significativa com a escola, quando se sente que se é sistematicamente humilhado e excluído por ela. Por outro lado, vimos como os “bons” resultados funcionam como “visto” de acesso às “melhores” turmas e escolas. É aliás impressionante, como alguns “calham” sistematicamente nas ditas “boas turmas” e outros, inversamente, são relegados às turmas que acumulam situações de insucesso reiterado, por vezes, logo à entrada do 2º ciclo. Ora, é preciso entender essas “alocações” como resultado de dinâmicas sociais mais vastas relativas às políticas territoriais e educativas, assim como às estratégias escolares dos diferentes grupos sociais e às estratégias dos próprios estabelecimentos.

A capacidade agencial dos jovens em trajetos de contratendência é evidente, nuns casos desde tenra idade e ligada a um trabalho intenso de ajustamento (seria interessante no futuro explorar melhor esses processos de aculturação e os dilemas identitários que provoca) às exigências da escola “tradicional”; noutros casos essa capacidade agencial sobressai mais tardiamente e remete para uma reconstrução dos projetos de futuro e retorno à escola já em idade mais avançada. Contudo, não só a nossa pesquisa mostra que esse “potencial agencial” só opera em termos efetivos quando se combinam determinadas condições que escapam “à vontade” dos indivíduos; como estávamos sobretudo interessados nas “variáveis alteráveis” que contribuem ou dificultam a construção desses trajetos.

Interessa fazer algumas notas breves à noção de resiliência que, aqui e ali, vai sendo utilizada para referir os casos de contratendência. Ainda que a resiliência possa existir como característica individual e psicológica, para poder gerar efeitos no mundo exterior (por exemplo, na escola), esta tem que operar através de oportunidades, constrangimentos e enquadramentos sociais. Como vimos ao longo desta pesquisa, é verdade que muitos dos entrevistados revelam sinais de uma postura pessoal “combativa” face à adversidade (mas não todos e nem sempre), essa postura não é geradora de *per si* do sucesso escolar, para que esse possa ocorrer é necessária uma conjugação ampla de aspetos socialmente construídos, interiores e exteriores aos indivíduos. Quantos indivíduos haverá que, apesar da referida “resiliência”, por ausência de oportunidades, por exposição a pesados processos de segregação e exclusão social nunca verão os resultados desta? Quantos haverá que, embora podendo tê-la saliente, não a fazem operar na escola, mas noutras esferas da sua vida?

A pesquisa deixa alguns “alertas” específicos para o entendimento dos trajetos de contratendência e, simultaneamente, das desigualdades sociais na escola. Um deles foi já mencionado, prende-se com a estabilidade material dos contextos doméstico-familiares e, num plano mais geral, para o fenómeno (crescente?) de constituição de uma subclasse. Progenitores que sejam trabalhadores em ocupações com níveis remuneratórios muito baixos, sem possibilidades de carreira ou direitos laborais e que estejam facilmente sujeitos ora ao desemprego, ora a jornadas muito longas, ora a

horários rotativos e irregulares, dificilmente poderão, por mais que tenham vontade, criar as condições doméstico-familiares favorecedoras do sucesso escolar. Estão, na realidade, forçados quanto muito a delegar noutros – no próprio jovem, nos filhos mais velhos, professores, vizinhos, amigos, etc. – a dimensão escolar da vida dos seus descendentes, mas nem sempre esses terceiros têm os meios ou a disposição para realizar esse acompanhamento.

O segundo alerta, que gostaríamos de poder vir a estudar com maior detalhe no futuro, prende-se com o impacto escolar das dinâmicas segregativas e de exclusão socioterritorial. Uma parte dessas dinâmicas faz-se do lado de fora da escola, através de políticas de habitação e planeamento urbano e das estratégias residenciais dos diferentes “grupos sociais” que influem sobre a maior ou menor “homogeneização social” de um dado território e sobre o grau de acesso das famílias e indivíduos a determinadas infraestruturas e serviços, designadamente serviços desconcentrados do estado, mas não só (escolas, bibliotecas, centros de saúde, transportes, comércio, espaços de lazer, etc.). Outra parte dos processos segregativos refere-se aos “circuitos de escolarização” e aí têm um papel importante as políticas de construção da rede escolar, mas também de diversificação curricular e de “gestão” da diversidade social das escolas; as estratégias de admissão e de constituição de turmas dos estabelecimentos de ensino, num quadro de concorrência entre escolas (acirrada pelos *rankings* de escolas); da combinação das diferentes estratégias familiares na “escolha” de escola e de curso: fechamento social distintivo das classes mais favorecidas nas turmas e cursos (por exemplo, de ciências e tecnologias e em determinadas escolas, como ex-liceus e colégios privados, orientação que se alimenta de um investimento em explicações); “evitamento da exclusão” das franjas estabilizadas das classes populares ; “resignação” das franjas mais marginalizadas às “ofertas escolares” menos dispendiosas.

Entre os trajetos de contratendência analisados, é muito raro que o sucesso escolar seja construído em contextos escolares profundamente marginalizados. Normalmente, os alunos em trajetos de contratendência mais lineares frequentaram escolas socialmente heterogêneas e, por vezes, distantes dos seus contextos residenciais ou, quando frequentaram escolas com marcas pesadas de exclusão, estiveram inseridos em turmas “seletivas” construídas, em parte, pelos estabelecimentos de ensino numa lógica de “balsas de salvamento dos mais «capazes»”. Como se observou nas fichas biográficas, parte dos jovens têm consciência de que “calharam” sistematicamente nas ditas “boas turmas” e pensam que isso se terá devido a estratégias de seleção da escola como base no seu desempenho escolar e comportamento. Urge conhecer e acompanhar em profundidade e extensividade como se configuram os processos de segregação entre e intra estabelecimentos de ensino e de que forma se interrelacionam com os processos de diversificação curricular do sistema educativo português.

Na tipologia qualitativa, o perfil “construção tardia de um sentido para a vida na escola” é, de duas formas, especialmente iluminador do pesado efeito desses processos na relação dos jovens com a escola. Nesses casos o insucesso escolar tende a surgir somente com a transição para o 2º ciclo e no 3º

ciclo, quando esses estudantes são colocados em escolas e turmas particularmente excludentes. À primeira reprovação segue-se, muitas vezes, um encaminhamento para turmas ainda mais segregadas. Também aqui os alunos têm consciência das políticas segregativas das suas escolas, sabem que foram marginalizados com base nos seus resultados escolares e comportamento, e, nesse processo, inicia-se ou reforça-se muitas vezes uma relação conflituosa com a escola. É por essa razão, entre outras, que estamos em crer que o modelo de reprovação maciça que caracteriza o sistema educativo português (cerca de um terço dos alunos que chega ao 10º ano reprovou ao longo do ensino básico) é ele próprio despoletador de dinâmicas segregativas, desigualdades sociais na escola e insucesso escolar. A reprovação parece servir mais para marcar o “cadastro” do aluno e conduzir operações de triagem social e escolar do que para a promoção da sua integração escolar. Para além disso, e apesar do decréscimo importante dos últimos anos, o ensino secundário continua a ser o patamar mais marcado pela retenção (nos últimos 15 anos a média anual das taxas de retenção no ensino secundário corresponde a perto de um terço dos alunos) e é no mínimo paradoxal que quanto mais tempo os alunos tenham passado na escola, maior a sua probabilidade de reprovar. O que sabemos sobre os efeitos benéficos da reprovação?

O segundo sentido em que esse perfil nos mostra o peso da segregação e dos contextos de interação refere-se à forma como esses alunos reconstruíram mais tarde o seu projeto escolar e inflectiram a sua relação com a escola e os seus resultados escolares. Essa transformação surge associada a uma mudança nos contextos de interação, em muitos casos escolas mais integradoras, designadamente ao nível de uma maior abertura social no recrutamento dos seus públicos e da menor conflitualidade no clima escolar; opções curriculares e estratégias pedagógicas mais próximas das referências e contextos de partida dos jovens; estratégias de acompanhamento e orientação mais contínuas e centradas no indivíduo; espaços institucionalmente legitimados de participação dos jovens na vida da escola (que promovem a integração social e escolar). Para além disso, sobressai o envolvimento em contextos de aprendizagem não formal fora da escola (grupos religiosos, clubes desportivos, associações e/ou projetos artísticos e juvenis, trabalho), lugares onde, com tempo e com outros significativos, estes jovens refletem e reconstróem o sentido do seu projeto escolar nos seus próprios termos.

Programas de intervenção local como o TEIP, o Escolhas, entre muitos outros, têm um papel importante a esse nível, mas é necessário que não se subordinem a lógicas de “compensação escolar” (dizemos isto sem qualquer desmérito para iniciativas como: salas de estudo; apoio escolar; aulas suplementares; etc.) que, embora relevantes, não tocam na questão a montante que é a construção de um sentido próprio, significativo, para a vida na escola na vida presente e projetada desses jovens. Sem essa condição, que não deve ser reduzida a um “paliativo motivacional”, mas entendida de forma mais ampla como parte de processos de democratização da escola - na participação dos atores educativos, especialmente dos jovens; na inovação e abertura das práticas pedagógicas e curriculares; na criação de mecanismos de apoio, acompanhamento e orientação escolar adequados às necessidades

dos alunos e famílias – é difícil que estes jovens possam construir uma relação de maior sintonia com a escola.

Um terceiro alerta é que fica patente em todas as entrevistas, exceto talvez no caso dos “projetos de reascensão social”, remete para as dificuldades ao nível das “orientações” escolares e na “manutenção” da continuidade dos trajetos (reprovações, interrupções dos estudos e reorientações escolares). À restrição no leque de “escolhas escolares” decorrente das dificuldades económicas destas famílias e da sua maior exposição a processos segregativos que a montante condicionam essas “escolhas”, soma-se o facto de muitos destes estudantes e famílias desconhecerem ou conhecerem difusamente os cursos e escolas existentes. Vemos que parte dos jovens ingressa em determinado curso do ensino secundário ou superior, senão desconhecendo, pelo menos tendo um conhecimento vago do tipo de matérias, abordagem pedagógica e públicos dessas vias escolares. Chegados lá, apercebem-se do equívoco da “escolha” realizada e progressivamente entra em cena o descontentamento e distanciamento face ao curso frequentado. As hipóteses de “experimentar” como é claro, são curtas e, portanto, sobra a “desistência” ou um empenho mais ou menos “desencantado”.

Se é verdade que uma parte destes jovens e famílias construíram precocemente o projeto de ingresso no ensino superior, é raro que a área específica de formação ou o curso desejado estivesse desde cedo definido. Os projetos escolares são muitas vezes pouco definidos, pelo que se disse acima quanto à informação de que dispõem, mas também dada a necessidade pragmática de “deixar” margem para um eventual “trabalho de reajuste” às adversidades e oportunidades que forem surgindo ao longo do percurso. Essa necessidade de “adaptação conjuntural” poderá trazer, no longo curso, uma certa desorientação nos circuitos de escolarização (cada vez mais complexos), assim como, uma certa fragmentação dos percursos e adquiridos escolares.

Os trajetos escolares destes jovens são, portanto, construídos muitas vezes de forma descontínua (interrupções, desistências prolongadas, várias mudanças de escola e de curso), quer pela referida “indefinição do projeto”, mas sobretudo por imperativos económicos das famílias. Assim, é por demais evidente a importância e necessidade de apoios financeiros escolares (bolsas de estudo; subsídios, etc.), mas também de mecanismos de informação, orientação e acompanhamento escolar contínuo e centrados nos projetos de vida dos indivíduos; respostas institucionais que favoreçam a conciliação das diferentes esferas de vida

Um quarto aspeto a ter em consideração remete para a “mão invisível” das explicações escolares especialmente nas vias mais seletivas. Uma das situações mais evidentes remete para o curso de “ciências e tecnologias” do ensino secundário que está profundamente conectado com os cursos de ciências médicas e engenharias no ensino superior. Não só os alunos desses cursos tendem a contar com origens sociais mais vantajosas, mas também com um investimento decisivo e contínuo em “aditivos” escolares, especialmente explicações. Esse investimento, não serve tanto para “recuperar” ou precaver situações de insucesso escolar, mas para garantir uma posição académica distintiva, “puxando” nesse passo as “médias de acesso ao ensino superior” ou aquilo que se considera “o padrão

médio de desempenho escolar” para cima. Mesmo em casos, como aqueles do perfil “socialização inicial de dupla-referenciação”, em que os alunos desenvolveram um importante e continuado investimento escolar, em que contaram na socialização inicial com maiores recursos culturais, a entrada nessas vias seletivas mostra-lhes ao vivo e a cores como é que a “excelência e exigência escolares” são efetivamente construídas nessas vias e que não têm hipótese de, apenas com “mérito” próprio, suplantar essa pesada e quase “naturalizada” injustiça social. Essa é uma das frentes das desigualdades sociais na escola e que tem-se ampliado, à medida que o mercado das explicações cresce e que as classes mais favorecidas vão encontrando maiores dificuldades para assegurar a sua “distintividade” e o fechamento social em contextos elitizados.

Boa parte do que acima foi dito serve para compreender os trajetos escolares dos jovens de origem africana das classes populares, mas existem aspectos específicos. Embora não seja totalmente conclusiva, a pesquisa mostrou vários sinais (resultados e orientações escolares) de que mesmo isolando o efeito da classe social ou do capital escolar das famílias, os jovens africanos ou descendentes de africanos (analisados sobretudo por intermédio dos estudantes de origem ou descendentes de cabo-verdianos, para contornar o “enviesamento” causado pelos descendentes de “retornados” entre os jovens de origem angolana e moçambicana) estão significativamente mais expostos à exclusão escolar (ver subpontos 7.2.3 e 8.2.3). Como se viu também, os jovens de origem portuguesa das classes populares têm maior probabilidade de desenvolver trajetos de contratendência do que os seus pares de origem cabo-verdiana ou descendentes de cabo-verdianos da mesma classe social (ver subponto 9.3), o que deverá alertar para o peso dos fenómenos de segregação territorial (bairros, escolas, turmas) e da discriminação racial, a que estão particularmente sujeitos. Tal como eles, existem outros grupos ou “segmentos” da população que não tivemos oportunidade de analisar, designadamente a comunidade cigana, jovens de origem portuguesa dos bairros de autoconstrução ou de realojamento social da AMP ou em territórios rurais muito periféricos. Essa questão remete-nos para várias pistas explicativas que não podem ser totalmente exploradas nesta pesquisa dada a complexidade e especificidade da questão e do debate que tem sido desenvolvido a esse propósito. Os resultados obtidos chamam à atenção para a necessidade de um trabalho de investigação de maior alcance sobre os “circuitos de escolarização” em que estão inseridos os jovens de ascendência africana no sistema educativo português (assim como outros grupos), mas também a forma como esses alunos subjetivamente se “relacionam” com o currículo escolar, questão abordada por alguns entrevistados, do ponto de vista da “alienação cultural”.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Abrantes, Pedro (2008), *Os Muros da Escola: As Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*, Dissertação de doutoramento, Lisboa, ISCTE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1268>
- Abrantes, Pedro (2010), “Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso”, em *Estado da Educação 2010: Percursos Escolares*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp.144-169.
- Abrantes, Pedro (2011a), "A formação profissional em Portugal: seis casos de sucesso", em *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 248-268.
- Abrantes, Pedro (2011b), "Revisitando a Teoria da Reprodução: Debate Teórico e Aplicações ao Caso Português", *Análise Social*, 46 (199), pp. 261-281.
- Abrantes, Pedro (2013), *Escola da Vida*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Abrantes, Pedro e Cristina Roldão (2013), "A relação dos portugueses com o sistema educativo", em Filipe Carreira Silva (org.), *Os Portugueses e o Estado Providência: Uma perspectiva comparada*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp.109-129.
- Abrantes, Pedro, Cristina Roldão, Patrícia Amaral, Rosário Mauritti (2011), "Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts", *International Studies in Sociology of Education*, 23 (1), pp.17-38,
- Abrantes, Pedro, Rosário Mauritti e Cristina Roldão (coords.), Ana Teixeira, Inês Baptista, Liliana Alves, Patrícia Amaral e Telma Caixeirinho (2011), *Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Relatório Final, Lisboa, CIES-IUL.
- Abreu, Mariana e Maria Raúl Xavier (2008), “O papel dos fatores de protecção na promoção da resiliência em adolescentes (um estudo de caso)”, em *Actas do I Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 2 a 4 de Fevereiro de 2008, Braga.
- Afonso, Almerindo Janela (2008), “As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional”, em Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura, *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 27-34.
- Allouch, Annabelle e Agnès van Zanten (2008), “Formateurs ou "Grands Frères"? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires”, *Education et Sociétés*, 1 (28), pp.49-55.
- Almeida, Ana Nunes de e Maria Manuel Vieira (2006), *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa.Vol.2. À entrada: um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano*, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Almeida, Ana Nunes de e Maria Manuel Vieira (2009), “At the Entrance Gate: Students and Biographical Trajectories in the University of Lisbon”, *Portuguese Journal of Social Science*, 8 (2), pp. 165-176.
- Almeida, João Ferreira de (1986), *Classes Sociais nos Campos - Camponeses Parciais numa Região do Noroeste*, Oeiras, Celta Editora.
- Almeida, João Ferreira de (2007), “Velhos e Novos Aspectos da Epistemologia das Ciências Sociais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 55, pp. 11-24.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (1988), “Famílias, Estudantes e Universidades – Painéis de Observação Sociográfica”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, pp.11-44.

- Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado e António Firmino da Costa (2006), "Social Classes and Values in Europe", *Portuguese Journal of Social Science*, 5 (2), pp. 95-117.
- Almeida, João Ferreira de e José Madureira Pinto (1975), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- Almeida, João Ferreira de, e José Madureira Pinto (1986), "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp. 55-78.
- Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana Martins e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade – Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.
- Alon, Sigal e Marta Tienda (2007), "Diversity, opportunity and the shifting meritocracy in higher education", *American Sociological Review*, 72 (4), pp. 487-511.
- Althusser, Louis (1980), *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Lisboa, Editorial Presença.
- Álvares, Maria (2010), A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na educação, Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL (texto policopiado).
- Alves, Natália (1998), "Escola e Trabalho: atitudes, projetos e trajetórias", em Manuel Villaverde Cabral e Pais, José Machado (coord.), *Jovens portugueses de hoje*, Oeiras, Celta Editora, OPJP, pp. 53-133.
- Alves, Natália (2000), *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados - 1994-1998*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Alves, Natália (2005), *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados pela Universidade de Lisboa: 1999-2003*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Alves, Nuno de Almeida (2014), "O desenvolvimento do ensino superior em Portugal. A década 2000-2010", em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 33-50.
- Ângelo, Victor (1975), "O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito", *Análise Social*, 11 (4), pp. 576-629.
- Aníbal, Alexandra e Rosa Moinhos (2010), "Educação não escolar", em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp.173-205.
- Antunes, Sónia (2008), *Construir o que não é herdado: Casos de sucesso escolar na minoria cigana*, Dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, ISCTE-IUL.
- Apple, Michael (1989), *Educação e Poder*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Aries, Elizabeth e Maynard Seider (2005), "The Interactive Relationship between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students", *Qualitative Sociology*, 28(4), pp. 419-43.
- Azevedo, Joaquim (1991), *A educação tecnológica nos anos 90*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa*, Porto, Edições Asa.
- Ball, Stephen, Richard Bowe e Sharon Gewirtz (1995), "Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts", *The Sociological Review*, 43 (1), pp. 52-78.
- Balsa, Casimiro, José Alberto Simões, Pedro Nunes, Renato do Carmo e Ricardo Campos (2001), *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*, Lisboa, CEOS, Edições Colibri.
- Bandeira, Mário Leston (2004), *Demografia: Objecto, teorias e métodos*, Lisboa, Escolar Editora.
- Bandeira, Mário Leston (2007), "Demografia escolar e análise longitudinal: escolarização e escolaridade de coortes de alunos dos ensinos básico e secundário", *Análise Social*, 40 (183), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 515-538.

- Barroso, João (1995), *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Baudelot, Christian e Roger Establet (1971), “A escola como reprodutora da estrutura de classes”, em Maria Filomena Mónica (1981) (eds.), *Escola e Classes Sociais: Introdução a uma problemática da sociologia da educação*, Lisboa, Editorial Presença, pp.113-129.
- Bautier, Elisabeth e Jean-Yves Rochex (1998), *L'expérience scolaire des 'nouveaux lycéens': démocratisation ou massification?*, Paris, Armand Colin.
- Benabou, Roland, Francis Kramarz e Corinne Prost (2004), “Zones d' éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992”, *Économie et Statistique*, 380, pp. 3-34.
- Benavente, Ana e Adelaide Pinto Correia (1981), *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim-de-Século.
- Berger, Peter e Thomas Luckmann (1998 [1966]), *A construção social da realidade - Um livro sobre a Sociologia do conhecimento*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Bernstein, Basil (1971), *Class, codes and control*, (Volume I), Londres, Routledge.
- Bernstein, Basil (1982a [1978]), “Aspectos da Relação entre a Educação e a Produção”, em Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da educação: Antologia - funções da escola e reprodução social*, V.I, Lisboa, Horizonte, pp. 275-302.
- Bernstein, Basil, (1982b [1970]), “A educação não pode compensar a sociedade”, em Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da educação: Antologia - funções da escola e reprodução social*, V.II, Lisboa, Horizonte, pp.19-31.
- Bonnewitz, Patrice (2005 [1998]), *Premieres lecons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris, PUF.
- Boudon, Raymond (1979), *La Logique du Social*, Paris, Hachette.
- Boudon, Raymond (1998), “Social mechanisms without black boxes”, em Peter Hesdstrom e Richard Swedberg (orgs.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*, Nova Iorque, Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1986), “L'illusion biographique”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62/63, pp.69-72.
- Bourdieu, Pierre (1996 [1989]), *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1996 [1993]), “Você disse “popular”?”, *Revista Brasileira de Educação*, 1, pp. 16-26.
- Bourdieu, Pierre (1997 [1980]), *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (1998 [1966]), “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, em Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.39-64.
- Bourdieu, Pierre (1998 [1978]), “Classificação, Desclassificação, Reclassificação”, em Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 145-183.
- Bourdieu, Pierre (1998 [1979]), “Os três estados do capital cultural”, em Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 71-79.
- Bourdieu, Pierre (1998 [1993]), “As contradições da herança”, em Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 231-237.

- Bourdieu, Pierre (2001 [1994]), *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (2003 [1984]), *Questões de Sociologia*, Lisboa, Fim de Século.
- Bourdieu, Pierre (2005), *Esboço para uma Auto-Análise*, Lisboa, Edições 70.
- Bourdieu, Pierre (2010 [1979]), *A Distinção: Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*, Lisboa, Edições 70.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (2006 [1964]), *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (2008 [1970]), *A Reprodução : Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre e Patrick Champagne (1998 [1992]), “Os excluídos do interior”, em Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 217-227.
- Bourdieu, Pierre e Loïc Wacquant (1998), “Sobre as artimanhas da razão imperialista”, em Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 17-32.
- Bowles, Samuel e Herbert Gintis (1972), “O papel dos Q.I. na estrutura de classes”, em Maria Filomena Mónica (1981) (eds.), *Escola e Classes Sociais: Introdução a uma problemática da sociologia da educação*, Lisboa, Editorial Presença, pp. 113-129.
- Bowles, Samuel e Herbert Gintis (1982), “Capitalismo e educação nos Estados Unidos”, em Sérgio Grácio e Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II – Antologia: A construção social das práticas educativas*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 159-192.
- Brannen, Julia (2003[1992]), “Combining Qualitative and Quantitative Approaches: an overview”, em *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Reino Unido, Ashgate Publishing Limited, pp. 3-37.
- Brannen, Julia (2005), “Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process”, *International Journal of Social Research Methodology*, Routledge, pp. 173-184.
- Bryman, Alan (2004), *Social Research Methods*, Oxford University Press.
- Bryman, Alan (1992), “Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration”, Brannen, Julia (ed.), *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*, Ashgate, pp. 57-78.
- Burgess, Robert (1990), “Recording and Analysing Field Data”, em *In the Field: an introduction to Field Research*, Londres, Unwin Hyman, pp.166-184.
- Cabrito, Belmiro Gil (1997), “A equidade no sistema universitário português: Da universalidade do discurso à contradição das práticas”, *Análise Psicológica*, 15 (4), pp. 507-526.
- Caetano, Ana (2013), *Vidas Reflectidas: Sentidos, Mecanismos e Efeitos da Reflexividade Individual*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Caetano, Ana, Denise Esteves, Tânia Leão e Vanessa Rodrigues (2014), “Percursos focados na educação e com inflexões”, em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (orgs.), *Percursos dos Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 125-149.
- Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2000) “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão social”, em AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp. 139-170.
- Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2001), *A Escola e a Exclusão Social*, Lisboa, Educa/IIE.
- Carmo, Renato Miguel do, Frederico Cantante e Inês Baptista (2010), “Educação: alguns sinais de recuperação, mas um longo caminho a percorrer”, em Renato Miguel do Carmo (org.), *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 53-80.

- Carreiras, Helena (2004), “Mulheres em Contextos Atípicos: Lógicas de Exclusão e Estratégias de Integração de Mulheres nas Forças Armadas”, *Etnográfica*, 8 (1), pp. 91-115.
- Carvalho, Helena, Patrícia Ávila e Madalena Ramos (2007), *Análise de Dados em Ciências Sociais*, Curso de Pós-graduação em Análise de Dados em Ciências Sociais, ISCTE-IUL (policopiado).
- Carvalho, Helena (coord.), Patrícia Ávila, Magda Nico, Pedro Pacheco (2011), *As Competências dos Alunos: Resultados do PISA 2009 em Portugal*, Relatório de Pesquisa CIES-IUL.
- Carvalho, Helena, Patrícia Ávila, Magda Nico e Pedro Pacheco (2012), "Literacia e desigualdades sociais em Portugal: Uma análise a partir dos dados do PISA (2000-2009) ", *VII Congresso Português de Sociologia Sociedade, Crise e Reconfigurações*, Secção Sociologia da Educação APS 2012, Porto, Portugal.
- Carvalho, Rómulo de (1986), *História do ensino em Portugal: desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casanova, José Luís (1995), "Uma avaliação conceptual do 'habitus'", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 18, pp. 45-68.
- Casa-Nova, Maria José (2006), “A Relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional”, *Revista Interações*, 2, pp. 155-182.
- Charlot, Bernard (2001), *Da Relação com o Saber*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- Charlot, Bernard, Élisabeth Bautier e Yves Rochex (1993), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Clark, Reginald (1983), *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*, Chicago, University of Chicago Press.
- Collège de France/Pierre Bourdieu (1987 [1985]), “Propostas para o Ensino do Futuro”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp.101-120.
- Contador, António Concorde (2001), *Cultura Juvenil Negra em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Costa, António Firmino da (1986), “A pesquisa de terreno em sociologia”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e João Ferreira de Almeida (1990), “Estudantes e Amigos: Trajectórias de Classe e Redes de Sociabilidade”, *Análise Social*, 25 (105/106), pp.193-221.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e João Ferreira de Almeida (2007), “Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, vol. II), Lisboa, Celta, pp.5-21.
- Costa, António Firmino da e João Teixeira Lopes (coord.) et al. (2008), *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Lisboa, CIES-IUL e IS-FLUP (relatório final). Disponível em: http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf
- Costa, António Firmino da e João Teixeira Lopes (2010), “Desigualdades de percurso no ensino superior”, em Renato Miguel do Carmo (org.), *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 145-152.
- Costa, António Firmino da e João Teixeira Lopes (2011), “The diverse pathways of higher education students: A sociological analysis on inequality, context and agency”, em *Portuguese Journal of Social Science*, 10 (1), pp. 43-58.

- Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (orgs.) (2014), *Percursos dos Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Costa, Jorge Adelino, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (2006), “O Fenómeno das Explicações: Panorâmica Internacional”, *XIV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE – Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação [aguarda publicação em Atas].
- Couto, Ana Isabel, Catarina Egreja, Jorge Horta Ferreira e Sandra Lima Coelho (2014), “Percursos tendenciais e de contratendência”, em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (orgs.), *Percursos dos Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp.95-124.
- Crul, Maurice (2013), “Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (9), pp. 1383-1401.
- Cruzeiro, Maria Eduarda e Manuel Antunes (1977) “Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal – desigualdades regionais”, *Análise Social*, 13 (49), pp. 147-210.
- Cruzeiro, Maria Eduarda e Manuel Antunes (1978) “Ensino Secundário: duas populações, duas escolas”, *Análise Social*, 14 (55), pp. 443-502.
- Danermark, Berth, Mats Ekstrom, Liselotte Jakobsen e Jan Karlsson (2001), *Explaining society: Critical realism in the social sciences*, London, Routledge.
- Denzin, Norman K. (1989), *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Derouet, Jean-Louis (2002), “A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica”, *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp.5-16.
- D'Espiney, Rui e Rui Canário (1994), *Uma escola em mudança com a comunidade: projecto ECO 1986-1992: experiências e reflexões*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- DGEEC (2012), *Estatísticas da Educação 2010/11 – Jovens*, Lisboa, DGEEC-ME. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE1011Jovens.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EE1011Jovens.pdf)
- DGEEC (2013), *Estatísticas da Educação 2011/12 – Jovens*, Lisboa, DGEEC-ME. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EEF2012Jovens.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EEF2012Jovens.pdf)
- DGEEC (2014), *Estatísticas da Educação 2012/13 – Jovens*, Lisboa, DGEEC-ME. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=1_EE2013Jovens.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=1_EE2013Jovens.pdf)
- DGIDC (2010), *Relatório de Execução Global dos Projetos da 1ª Fase do Programa TEIP2*, Lisboa, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Colibri.
- Diogo, Ana Matias (2010), “Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola”, *Sociologia*, 20, pp. 425-442.
- Diogo, Ana Matias e Pedro Silva (2010), “Escola, Família e Desigualdades”, em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp.51-80.
- Domingos, Ana Maria, Helena Barradas, Helena Rainha, Isabel Neves (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Duarte, Maria Isabel (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (2008), *Estudantes à Entrada do Secundário*, Lisboa, GEPE-ME/ISCTE. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Entrada_do_Secund_rio1.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Entrada_do_Secund_rio1.pdf)
- Duarte, Teresa (2009), “A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre a triangulação (metodológica)” *CIES e-Working Paper*, n.º 60. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf
- Dubet, François (1991), *Les Lycéens*, Paris, Seuil.
- Dubet, François (1994), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Dubet, François (1996), “L’exclusion scolaire: quelles solutions?”, em Serge Paugam (org.), *L’Exclusion. État des Savoirs*, Paris, Éd. La Découverte, pp.497-506.
- Dubet, François e Danilo Martuccelli (1996a), *À l’école: Sociologie de la expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet, François e Danilo Martuccelli (1996b), “Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l’école”, *Revue Française de Sociologie*, 37 (4), pp. 511-535.
- Dubois, Michel (2000), *Premières Leçons sur la Sociologie de Raymond Boudon*, Paris, PUF.
- Dubois, W.E.B. (2011 [1903]), “Do nosso labor espiritual”, em Manuela Ribeiro Sanches (org.), *Malhas que os Impérios Tecem. Textos Anticoloniais, Contextos Pós-Coloniais*, Lisboa, Edições 70, pp.49-57.
- Durkheim, Émile (2001 [1895]), *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença.
- Durkheim, Émile (2007 [1897]), *O Suicídio*, Lisboa, Editorial Presença.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les Inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, Marie e Alain Mingat (1997), “La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d’une pratique à visée égalisatrice”, *Revue française de sociologie*, 38, pp. 759-789.
- Eco, Umberto (1990), “Cornos, Cascos e Sapatos: Três Tipos de Abdução”, em Umberto Eco, *Os Limites da Interpretação*, Lisboa, DIFEL, pp. 259-290.
- Ekstrom, Matts (1992), “Causal Explanation of Social Action: The Contribution of Max Weber and of Critical Realism to a Generative View of Causal Explanation in Social Science”, *Acta Sociologica*, 35 (2), pp. 107-122.
- Engels, Friedrich (1995[1890]), “Crítica do economicismo”, em Manuel Braga da Cruz, *Teorias Sociológicas - I Vol.: Os Fundadores e os Clássicos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.131-133.
- Entreculturas (2004), *Geografia Humana nas Escolas do Continente 1992 – 1996*, Lisboa, ACIME (policopiado).
- Erllich, Valérie (2004), “The «New» Students: The Studies and Social Life of French University Students in a Context of Mass Higher Education”, *European Journal of Education*, 39 (4), pp. 485-495.
- Erllich, Valérie e Élise Verley (2010), “Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation”, *Education et Sociétés*, 2 (26), pp. 71-88.
- Estanque, Elísio (2000), *Entre a Fábrica e a Comunidade: Subjectividade e Práticas de Classe no Operariado do Calçado*, Porto, Edições Afrontamento.
- Estanque, Elísio e João Arriscado Nunes (2003), “Dilemas e Desafios da Universidade: Recomposição Social e Expectativas dos Estudantes da Universidade de Coimbra”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 5-44.
- Estanque, Elísio e José Manuel de Oliveira Mendes (1997), *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.
- Estanque, Elísio e José Manuel de Oliveira Mendes (1999), “Análise de Classes e Mobilidade Social em Portugal: Um Breve Balanço Crítico”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, pp. 173-198.

- Eurydice (2011), *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa - Legislação e Estatísticas*, Lisboa, GEPE-ME. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=retencao_escolar.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=retencao_escolar.pdf)
- Évora, Gustavo (2013), *Sucesso escolar nos alunos de origem cabo-verdiana: o caso dos alunos que ingressam no ensino superior*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação – Educação, Sociedade e Desenvolvimento, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- Feinstein, Leon e Stephen Peck (2008), “Unexpected Pathways Through Education: Why Do Some Students Not Succeed in School and What Helps Others Beat the Odds?”, *Journal of Social Issues*, 64 (1), pp.1-20.
- Fernandes, António Teixeira (org.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e Práticas Culturais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Fernandes, Isaura (2007), *Contra ventos e marés: construções de sucesso escolar em contextos não favoráveis*, Dissertação de mestrado em Educação e Sociedade, ISCTE-IUL.
- Ferreira, José Brites (1998), “Continuidades e rupturas no ensino básico – A sequencialidade de objectivos”, em *Investigação e reforma educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, pp. 67-91.
- Ferreira, Vítor e Adérito Sedas Nunes (1968), “O Meio Universitário em Portugal: Subsídios para a Análise Sociológica da sua Estrutura e Evolução no Período 1945-1967”, *Análise Social*, 22/23/24, pp. 526-595.
- Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa, Monitor.
- Fordham, Signithia e John Ogbu (1986), “Black students' school success: Coping with the «burden of ‘acting white’””, *The Urban Review*, 18 (3), pp. 176-206.
- Forquin, Jean-Claude (1979), “La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965”, *Revue française de pédagogie*, 49, pp. 87-99.
- Forquin, Jean-Claude (1982), “L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale”, *Revue française de pédagogie*, 59, pp. 52-75.
- GAAIRES (2006), *Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário - 2º Relatório*, ISCTE/PRODEP.
- Gándara, Patricia (1995), *Over the ivy walls: The educational mobility of low- income Chicanos*, Albany, State University of New York Press.
- Gans, Herbert (1990), “Deconstructing the Underclass: The term's Dangers as a Planning Concept”, *Journal of the American Planning Association*, 56(3), pp. 271-277. Disponível em: <http://herbertgans.org/wp-content/uploads/2013/11/15-UnderClass-Dangers.pdf>
- GEPE-ME (2008), *Estatísticas da Educação 2006/07*, Editorial do Ministério da Educação.
- GEPE-ME (2009), *50 Anos de Estatísticas da Educação*, Editorial do Ministério da Educação.
- GEPE-ME (2010), *Estatísticas da Educação 2008/09 - Jovens*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- GEPE-ME (2011), *Estatísticas da Educação 2009/10 - Jovens*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.
- Giddens, Anthony (1975), *A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Giddens, Anthony (2000[1994]), “Viver numa sociedade pós-tradicional”, em Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash, *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*, Oeiras, Celta.
- Gilgun, Jane (2001), “Case-Based Research, Analytic Induction, and Theory Development: The Future and the Past”, *31st Annual Theory Construction & Research Methodology Workshop*, National Council on Family Relations, Nova York, Rochester. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/19055381/Case-Study-Research-Analytic-Induction-and-Theory-Development>

- Glaser, Barney, Anselm Strauss (1967), "The Constant Comparative Method" em *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nova York, Aldine de Gruyter, Inc, pp.101-115.
- Gomes, Adelino (2005), "A JUC, o Jornal Encontro e os Primeiros Inquéritos à Juventude Universitária", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 95-115.
- Grácio, Sérgio (1981), *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1986), *Destinos do ensino técnico em Portugal: 1910-1990*, Lisboa, Editora Asa.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Grácio, Sérgio e Sacuntala Miranda (1977), "Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto", *Análise Social*, 13 (51), pp.721-726.
- Granfield, Robert (1991), "Making it by faking it: Working-Class Students in an Elite Academic Environment", *Journal of Contemporary Ethnography*, 20 (3), pp.331-351.
- Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln (1994), "Competing Paradigms in Qualitative Research", em Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, pp. 105-117.
- Guerreiro, Maria das Dores, Elsa Pegado (coords.), Sandra Mateus, Inês Pereira, Pedro Abrantes, Maria Abranches, Ana Rita Coelho e Maria João Canhoto (2006), *Os Jovens e o Mercado de Trabalho, Caracterização, Estrangulamentos à Integração Efetiva na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*, Lisboa, DGEOP/MTSS.
- Hair, Joseph F. e William C. Black (2000), "Cluster Analysis", em Laurence Grimm e Paul Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington DC, American Psychology Association.
- Hao, Lingxin e Suet-Ling Pong (2008), "The Role of School in the Upward Mobility of Disadvantaged Immigrants' Children", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, pp.62-89.
- Hedstrom, Peter e Richard Swedberg (1996), "Social Mechanisms", *Acta Sociologica*, 39 (3), pp. 281-308.
- Hedstrom, Peter e Richard Swedberg (1998), "Social Mechanisms: An Introductory Essay", em Peter Hedstrom e Richard Swedberg (orgs.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*, Cambridge University Press, pp. 1-31.
- Hoxby, Caroline e Christopher Avery (2012), "The Missing «One-Offs»: The Hidden Supply of High-Achieving Low Income Students", *NBER Working Papers*, 18586, National Bureau of Economic Research. Disponível em: http://www.brookings.edu/~media/Projects/BPEA/Spring%202013/2013a_hoxby.pdf
- IEFP (1994), *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994*, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Iturra, Raúl (1990), *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa, Escher Publicações.
- Kellerhals, Jean e Cleopatre Montandon (1991), *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pre-adolescents*, Lausanne, Delachaux et Niestle.
- King, Gary, Robert O. Keohane e Sidney Verba (1994), *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*, New Jersey, Princeton University Press,
- Laacher, Smain (1990), "L'école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées", *Politix*, 3 (12), pp. 25-37.
- Laacher, Smain (2005), *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.

- Lago, Ignacio (2008), *La Lógica de la Explicación en las Ciencias Sociales: Una Introducción Metodológica*, Madrid, Alianza Editorial.
- Lahire, Bernard (2003 [1998]), *O Homem Plural: As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2004 [1995]), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo, Ática.
- Lahire, Bernard (2004), *Retratos Sociológicos: Disposições e Variações Individuais*, São Paulo, Artmed Editora.
- Lahire, Bernard (2005), "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.
- Lahire, Bernard (2006), "Pequenos e grandes deslocamentos sociais", em *A Cultura dos Indivíduos*, Porto Alegre, Artmed, pp. 351-402.
- Laurens, Jean-Paul (1992), *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Lee, Elizabeth e Rory Kramer (2013), "Out with the Old, In with the New? *Habitus* and Social Mobility at Selective Colleges", *Sociology of Education*, 86 (1), pp. 18-35.
- Lehmann, Wolfgang (2009a), "Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries", *Sociology*, 43 (4), pp. 631-647.
- Lehmann, Wolfgang (2009b), "University as vocational education: working- class students' expectations for university", *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), pp. 137-149.
- Lehmann, Wolfgang (2012), "Working-class students, *habitus* and the development of student roles: a Canadian case study", *British Journal of Sociology of Education*, 33 (4), pp. 527-546.
- Lehmann, Wolfgang (2013), "*Habitus* Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students", *Sociology of Education*, 20(10), pp.1-15.
- Lima, Pedro, António Pedro Dóres e António Firmino da Costa (1991), "Classificações de Profissões nos Censos 91", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 10, pp.43-66.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Afrontamento.
- Lopes, João Teixeira (2013), "Tendências e contratendências dos percursos no ensino superior português", em Ana Matias Diogo e Fernando Diogo (orgs.), *Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, Transições e Contextos*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 33-43.
- Luthar, Suniya (2006), "Resilience in development: A synthesis of research across five decades", em Dante Cicchetti e Donald J. Cohen (orgs.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, NovaIork, Wiley, pp.739-795.
- Machado, Fernando Luís (1994), "Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade", em *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, CIES/ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp. 111-134.
- Machado, Fernando Luís (1999), "Imigrantes e estrutura social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 29, pp. 31-50.
- Machado, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades. Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Machado, Fernando Luís e Alexandre Silva (2009), *Quantos Caminhos Há no Mundo? Transições para a Vida Adulta num Bairro Social*, Cascais, Principia Editora.
- Machado, Fernando Luís, e Ana Raquel Matias (2006), "Jovens descendentes de Imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica", *Working Paper* nº 13, Lisboa, CIES-ISCTE.
- Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias, e Sofia Leal (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", *Análise Social*, 40 (176), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 695-714.

- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa e João Ferreira de Almeida (1989), “Identidades e Orientações dos Estudantes - Classes, Convergências, Especificidades”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, pp.189-209.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes Sociais e Estudantes Universitários: Origens, Oportunidades e Orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- Machado, Fernando Luís, Cristina Roldão e Alexandre Silva (2011), *Vidas Plurais: Estratégias de Integração de Imigrantes Africanos em Portugal*, Lisboa, Tinta-da-China.
- Machado, Fernando Luís e Maria Abranches (2006), "O capital social externo dos imigrantes: uma análise extensiva e comparativa", em Jorge Vala e Anália Torres (orgs.), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Machado, Fernando Luís, Patrícia Ávila, e António Firmino da Costa (1995), “Origens sociais e estratificação dos cientistas”, em Jorge Correia Jesuino (coord.), *A Comunidade Científica Portuguesa nos Finais do Século XX: Comportamentos, Atitudes e Expectativas*, Oeiras, Celta Editora.
- Machado, Fernando Luís (coord.), Susana Fernandes, David Nóvoas e Tiago Pereira (2011), *Estudantes à Entrada do Secundário - 2010/2011*, Lisboa, OTES/GEPE. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf)
- Machete, Rui (1968) “A origem social dos estudantes portugueses”, *Análise Social*, 6 (20-21), pp.213-247.
- Manning, Peter (1991), “Analytic Induction” em Ken Plummer (eds.), *Symbolic Interactionism*, Aldershot, Edward Elgar Publishing, pp. 273-430.
- Maroco, João (2007), *Análise estatística com utilização do SPSS*, 3ª edição, Edições Sílabo.
- Maroy, Christian e Maud Van Campenhoudt (2010), “Démocratisation ségrégative de l’enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l’autosélection et des familles”, *Education et Sociétés*, 2 (26), pp. 89-106.
- Martins, Susana da Cruz (2005), “Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, CIES-ISCTE, Oeiras, Celta Editora.
- Martins, Susana da Cruz (2009), "Uma Europa em vários andamentos: padrões de escolarização e sistemas educativos", *Actas do Encontro - Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, Vol. I, pp. 47-62
- Martins, Susana da Cruz (2012), *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2005), “Entre o secundário e o superior: trajetórias e orientações escolares dos estudantes recém chegados ao IPS”, *Interações*, 1, pp. 125-148. Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/198/1/A6.pdf>
- Martins, Susana Cruz, Rosário Mauritti e António Firmino da Costa (2005), *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*, Lisboa, DGES/MCTES.
- Marx, Karl e Friedrich Engels (1995 [1846]), “A Ideologia Alemã”, em Manuel Braga da Cruz, *Teorias Sociológicas - I Vol.: Os Fundadores e os Clássicos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.11-60.
- Masten, Ann (2001), “Ordinary Magic: Resilience Processes in Development”, *American Psychologist*, 56 (3), pp. 227-238.
- Mateus, Sandra (2002), “Futuros Prováveis – um olhar sociológico sobre os projetos de futuro no 9º ano”, em *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, CIES/ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp. 117-149.

- Matos, Madalena, e Isabel Duarte (coord.) (2003), *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Mauritti, Rosário (2002), "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 85-116.
- Mauritti, Rosário (2003), "Caracterização e origens sociais", em João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins e Rosário Mauritti, *Diversidade na Universidade, Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta Editora, pp. 13-30.
- Mauritti, Rosário e Susana da Cruz Martins (2007), "Estudantes do ensino superior: contextos e origens sociais", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa, Celta, pp. 85-101.
- McCarthy, Carmen e Michael Apple (1988), "Race, class, and gender in American educational research: Towards a nonsynchronous paralelist position", em Lois Weis (ed.), *Class, race and gender in American education*, Albany State University of New York Press, pp. 9-42.
- Melhuish, Edward, Mai Phan, Kathy Sylva, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford e Brenda Taggart (2008), "Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School", *Journal of Social Issues*, 64 (1), pp. 95-114.
- ME/MSST (2004), *Eu Não Desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid=%7B4434B2A9-F6B9-484F-905E-14CC1F64CA7%7D>
- Mendes, Paula (2009), *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expectativas*, Dissertação de mestrado, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Merle, Pierre (2000), "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve", *Population*, 55 (1), pp. 15-50.
- Merle, Pierre (2002), "Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires?", em *Population*, 57 (4-5), pp. 633-660.
- Miranda, José David (1969), "A População Universitária e a População Portuguesa: Um Confronto da sua Composição Social", *Análise Social*, 7 (25/26), pp. 158-166.
- Morrow, Raymond Allen e Carlos Alberto Torres (1997), *Teoria Social e Educação*, Porto, Afrontamento.
- Munk, Gerardo (1998), "Canons of Research Design in Qualitative Analysis", *Studies in Comparative International Development*, 33 (3), pp. 18-45.
- Nico, Magda (2012), "Viragem e ilusão biográficas. Estratégias metodológicas alternativas para abordar a reflexividade e a temporalidade", *VII Congresso Português de Sociologia Sociedade, Crise e Reconfigurações*, Secção Teorias e Metodologias APS, Porto, Portugal.
- Nogueira, Maria Alice, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2000) (orgs.), *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Nunes, Adérito Sedas (1968), "A População Universitária Portuguesa: Uma Análise Preliminar", *Análise Social*, 6 (22/23/24), pp. 295-385.
- Nunes, Adérito Sedas (1970), "A Universidade no Sistema Social Português – Uma Primeira Abordagem", *Análise Social*, 8 (32), pp. 646-707.
- OCDE (2009), *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school programme*, OECD Publishing.
- OCDE (2010a), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?*, IV, OECD Publishing.
- OCDE (2010b), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*, II, OECD Publishing.

- OCDE (2010c), *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000*, V, OECD Publishing.
- OCDE (2011), *Against the Odds: Disadvantage Students Who Succeed in School*, OECD Publishing.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2001), “Dos Relatos aos Conteúdos de Vida” em Pais, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates*, Porto, Âmbar, pp. 107-127.
- Pais, José Machado e Manuel Villaverde Cabral (coord.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje. Resultados do Inquérito de 1997*, Oeiras, Celta Editora.
- Parque Escolar (2010), *Liceus, Escolas Técnicas e Secundárias*, Lisboa, Parque Escolar.
- Parsons, Talcott (1959), “The school class as a social system: some of its functions in American Society”, *Harvard Educational Review*, 29, pp. 297-318. Disponível em: <http://edf.stanford.edu/sites/default/files/Scan001.PDF>
- Peck, Stephen, Robert Roeser, Nicole Zarrett e Jacquelynne Eccles (2008), “Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable- and Pattern-Centered Approaches”, *Journal of Social Issues*, 64(1), pp.135-155.
- Pinto, José Madureira (1984), “Questões de Metodologia Sociológica (I)”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 1, pp. 5-42.
- Pinto, José Madureira (2007), *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*, Porto, Edições Afrontamento.
- Pires, Rui Pena (2003), *Migrações e Integração. Teoria e aplicações à sociedade portuguesa*, Oeiras, Celta.
- Pires, Rui Pena, Maria José Maranhão, João Quintela, Fernando Moniz e Manuel Pisco (1984), *Os Retornados - Um estudo sociográfico*, Lisboa, IED.
- Portes, Alejandro (1999), *Migrações Internacionais. Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta.
- Portes, Alejandro e Min Zhou (1993), "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants" *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, pp.74-96.
- Portes, Alejandro e Patricia Fernandez-Kelly (2008), “No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, pp.12-36.
- Portes, Alejandro e Ruben Rumbaut (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation.
- Portes, Écio (2000), “O trabalho escolar das famílias populares”, em Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (org.) *Família e Escola: Trajectórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 61-80.
- Possidónio, Dora (2006), *Descendentes de Angolanos e de Luso-Angolanos na Área Metropolitana de Lisboa: Inserção Geográfica e Social*, Lisboa, ACIDI.
- Power, Sally and Sharon Gewirtz (2001), “Reading education action zones”, *Journal of Education Policy*, 16 (1), pp. 39-51.
- Quaresma, Maria Luísa, Pedro Abrantes e João Teixeira Lopes (2012), "Mundos à Parte? Os Sentidos da Escola em Meios Sociais Contrastantes", *Sociologia, Problemas e Práticas*, Editora Mundos Sociais, 70, pp. 25-43.
- Queiroz, Jean Manuel de (1991), "Les familles et l'école", em François Singly (Org.), *La famille - L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 201-210.
- Ragin, Charles (1994), *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*, California, Pine Forge Press.

- Ragin, Charles (2004), "Turning the tables: how case-oriented methods challenge variable-oriented methods", em Henry Brady e David Collier (eds.), *Rethinking Social Inquiry: Diverse Tools, Shared Standards*, Lanham, Rowman & Littlefield, pp. 125-141.
- Reay, Diane, Gill Crozier e John Clayton (2009), "'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities", *Sociology*, 43 (6), pp.1103-1121.
- Ribeiro, José Luís Pais e Rita Morais (2010), "Adaptação Portuguesa da Escala Breve de *Coping* Resiliente", *Psicologia, Saúde & Doença*, 11 (1), pp. 5-13.
- Rochex, Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.
- Rochex, Jean-Yves (2006), "A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos", *Educação & Pesquisa*, 32 (3), pp. 637-650.
- Rodrigues, Nuno (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (2009), *Estudantes à Saída do Secundário*, Lisboa, GEPE – ME. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Sa_da_do_Secund_rio_20092011.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Sa_da_do_Secund_rio_20092011.pdf)
- Rodrigues, Nuno (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (2010), *Estudantes à Saída do Secundário 2009/10*, Lisboa, GEPE – ME. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Sa_da_do_Secund_rio_20092011.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Sa_da_do_Secund_rio_20092011.pdf)
- Roldão, Cristina, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (2009), "Desempenho escolar: do ensino básico à entrada no ensino secundário", *Actas do Encontro - Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, Vol. I – Comunicações, Publicação electrónica, pp. 22-46. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>
- Roldão, Cristina, Pedro Abrantes, Rosário Mauritti e Ana Teixeira (2011), "Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP?", em *Colóquio Olhares sobre os jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Acções*, Lisboa, ICS-UL.
- Sá, Virgínio e Fátima Antunes (2007), "Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção", *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp. 129-161.
- Saint-Maurice, Ana de (1997), *Identidades Reconstruídas, Cabo-Verdianos em Portugal*, Celta, Oeiras.
- Saint-Maurice, Ana de, e Rui Pena Pires (1989), "Descolonização e migrações: os imigrantes dos PALOP em Portugal", *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 10-11, pp. 203-226.
- Santos, Lúcia (2012), *Trajetórias Escolares Atípicas – O Impacto da Bolsa de Mérito no Projeto de Vida dos Estudantes*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- São Pedro, Maria Emília (coord.), Julieta Rua, Natividade Neves, Maria José Neves e Ana Quintas (2001), *As saídas do Ensino Secundário: Que expectativas?*, Lisboa, OPES – DES/DAPP.
- São Pedro, Maria Emília (coord.), Julieta Rua, Natividade Neves e Maria José Neves (2002), *A Formação de Nível Secundário e a Inserção Profissional*, Lisboa, OPES – DES/DAPP.
- Schnell, Philipp, Elif Keskiner e Maurice Crul (2013), "Success against the Odds Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands", *Education Inquiry*, 4 (1), pp. 125-147.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, IIE/ME.

- Seabra, Teresa (2009), "Desigualdades escolares e desigualdades sociais", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sebastião, João, Joana Campos e Sara Merlini (2012), "Processos de regulação da Violência: das políticas às práticas", *Atas do VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade, Crises e Reconfigurações*, Associação Portuguesa de Sociologia.
- Setton, Maria da Graça (2005), "Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade" *Educação e Sociedade*, 26 (90), pp.77-105.
- Silva, Augusto Santos (2003), "«Acesso» e «sucesso»: factos e debates na democratização da educação em Portugal", em Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo, e Benedita Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 173-193.
- Silva, Augusto Santos (1994), *Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto, Edições Afrontamento.
- Silva, Cristina (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- Silva, Veleida Anahí da e Ana Teixeira (2008) "Contestando profecias: trajetória de jovens universitários de origem popular", *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 6, pp. 85-96.
- Simões, Celeste, Margarida Gaspar de Matos, Mafalda Ferreira e Gina Tomé (2010), "Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência", *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11 (1), pp.101-119.
- Stettinger, Vanessa (2004), "Analyse sociologique des supports. Le cas des individus vivant dans la précarité" em Vincent Caradec e Danilo Martuccelli (eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu: Perspectives et débats*, França, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 43-55.
- Stoer, Stephen (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Stoer, Stephen e Helena Araújo (2000 [1992]), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia Europeia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Teixeira, Elsa (2010), "Percursos Singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos", *Sociologia*, 20, pp. 375-393.
- Terrail, Jean-Pierre (1990), "L'Issue Scolaire: de Quelques Histoires de Transfuges", em Jean-Pierre Terrail, *Destins Ouvriers – La Fin d'une Classe*, Paris, PUF, pp. 223-258.
- Thélot, Claude e Louis-André Vallet (2000), "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle", *Économie et Statistique*, 334, pp. 3-32.
- Ungar, Michael (2006), "Nurturing Hidden Resilience in At-Risk Youth in Different Cultures", *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15 (2), pp. 53-58.
- Ungar, Michael (2011), "The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct", 81 (1), *American Journal of Orthopsychiatry*, pp. 1-17.
- Vala, Jorge (orgs.), Vitor Sérgio Ferreira, Marcus Eugénio Lima e Diniz Lopes (2003), *Simetrias e Identidades: Jovens Negros em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Van Haecht, Anne (1994), *A Escola à Prova da Sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget.

- Van Zanten, Agnès Henriot (1990), “Introdução” e “Conclusão” em *L'Ecole et L'Espace Local: Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*, Presse Universitaires de Lyon, pp. 7-25 e 241-249.
- Van Zanten, Agnès (1996), “Fabrication et effets de la segregation scolaire”, em Serge Paugam (org.), *L'exclusion – L'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte, pp. 281-291.
- Van Zanten, Agnès (2009), *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, Agnès (2010), “L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? ”, *Sociétés Contemporaines*, 3 (79), pp. 69-95.
- Veloso, Luísa, Daniela Craveiro e Telma Caixeirinho (2011), "Avaliação externa e organizações escolares", *II Encontro de Sociologia da Educação - Educação, Territórios e (Des)igualdades*, FLUP, 27 e 28 Janeiro 2011 Porto.
- Viana, Maria José Braga (2000), “Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade”, em Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs.), *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes, pp. 45-60.
- Viana, Maria José Braga (2005), “As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares”, *Educação e Sociedade*, 26 (90), pp. 107-125.
- Viana, Maria José Braga (2011), “O bom desempenho escolar nos meios populares: Elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa”, *Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira*, 2 (3), pp. 7-24.
- Vieira, Maria Manuel (1995), “Transformação Recente no Campo do Ensino Superior”, *Análise Social*, 30 (131-132), pp. 315-373.
- Vieira, Maria Manuel (2003a), *Educar Herdeiros: Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas Últimas Décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, Maria Manuel (2003b), “Famílias e Escola: Processos de Construção da Democratização Escolar”, em Maria Manule Vieira, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo (Eds.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- Vieira, Maria Manuel (2005), “O lugar do trabalho escolar: entre o trabalho e o lazer?”, *Análise Social*, 40 (176) pp. 519-545.
- Vieira, Maria Manuel (2007a), “Pierre Bourdieu e a afirmação da sociologia da educação em Portugal” em José Madureira Pinto e V. Borges Pereira (Eds.), *Pierre Bourdieu, a Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal*, Porto, Afrontamento, pp. 153-170.
- Vieira, Maria Manuel (2007b), “Recém-Chegados à Universidade: Entre Constrangimentos Sociais e Projetos Individuais”, em Maria Manuel Vieira (orgs.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais pp.137-162.
- Vieira, Maria Manuel (2010), “O Futuro em Aberto?: Modernidade, Insucesso Escolar e Percursos de Errância no Ensino Superior”, *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*, 1, pp.141-183.
- Vieira, Maria Manuel, Lia Pappamikail e Cátia Nunes (2012), “Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp. 45-70.
- Vieira, Ricardo (1999), “Ser Professor: Ensino ou Aprendizagem da Profissão?”, *Educação e Comunicação*, 5, pp. 9-27.
- Vieira, Ricardo (2004), “Identidades reconstruídas: o caso dos professores com mobilidade social ascendente”, *Actas do V Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*, Braga, 2004.

- Wacquant, Loïc (1986), “L’underclass urbaine dans l’imaginaire social et scientifique américain”, em Serge Paugam (org.), *L’ exclusion – L’état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte, pp. 248-271.
- Wacquant, Loïc (2005), “Mapear o campo artístico”, em *Sociologia, Problemas e Práticas*, 48, 2005, pp. 117-123.
- Waxman, Hersch C., Jon P. Gray e Yolanda N. Padron (2003), *Review of Research on Educational Resilience*, Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of Califórnia, Santa Cruz. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/7x695885>
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Ashgate, Aldershot.
- Wright, Erik Olin (1997), *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge University Press.
- Young, Michael (1971), *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan.
- Zago, Nadir (2000), “Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar”, em Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs.), *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.17-43.
- Zago, Nadir (2006), “Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares”, *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), pp. 226-237.
- Zeroulou, Zaihia (1985), “Mobilisation familiale et réussite scolaire”, *Revue Européenne de Migrations Internationales*, 1 (2), pp. 107-117.
- Zeroulou, Zaihia (1988), “La réussite scolaire des enfants d’immigrés: l’apport d’une approche en termes de mobilisation”, *Revue Française de Sociologie*, 29 (3), p. 447-40.
- Zhou, Min, Jennifer Lee, Jody Agius Vallejo, Rosaura Tafoya-Estrada e Yang Sao (2008), “Success Attained, Deterred and Denied: Divergent Pathways to Social Mobility in Los Angeles's New Second Generation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, pp. 37-61.
- Znaniecki, Florian (1934), “Analytical Induction in Sociology” em *The Method of Sociology*, Nova Iork, Rinehart & Company. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/9637394/ZNANIECKY-The-Method-of-Sociologypdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Formulário de inquirição “Estudantes à Entrada do Ensino Secundário 07/08” (OTES/GEPE)

OBSERVATÓRIO DE TRAJECTOS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO (OTES)



Olá,
Gostaríamos de agradecer a tua colaboração na resposta a este questionário.
O questionário é confidencial, por isso a escola não terá acesso às tuas respostas. Na sala estão professores que te podem auxiliar em todas as dúvidas que tiveres.

MÓDULO I - CARACTERIZAÇÃO SOCIAL

Nome Completo

1 - Sexo

1. Masculino ☐
2. Feminino ☐

2 - Data de nascimento

Dia	Mês	Ano
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3 - Qual é a tua nacionalidade? Caso tenhas dupla-nacionalidade, refere as duas.

1

2

4 - Em que país nasceste?

5 - Em tua casa tens:

Responde a apenas uma opção por alínea

- | | Não | Sim e
utilizo | Sim mas
não utilizo |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Espaço próprio para estudar (secretária, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Computador que possas usar para trabalhos escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ligação à Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Livros para te ajudarem com os teus trabalhos escolares (ex: História, Literatura, Poesia, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Dicionários e/ou enciclopédias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6 - Das seguintes situações, selecciona a que mais se assemelha à tua realidade familiar.

Escolhe apenas uma opção

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Vivo com os meus pais | <input type="checkbox"/> |
| 2. Vivo só com a minha mãe | <input type="checkbox"/> |
| 3. Vivo só com o meu pai | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vivo com a minha mãe e o meu padrasto | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vivo com o meu pai e a minha madrasta | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vivo com outros familiares/pessoas que não os meus pais | <input type="checkbox"/> |
| 7. Vivo numa instituição | <input type="checkbox"/> |
| 8. Outras situações | <input type="checkbox"/> |

7 - Qual é a condição principal perante o trabalho da pessoa ou das pessoas responsáveis por ti? Indica a condição actual.

Responde a apenas uma opção de resposta por cada pessoa que indicaste

	Pai/Padrasto/Pessoa 1	Mãe/Madrasta/Pessoa 2
1. Exerce uma profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Está desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Não trabalha, ocupa-se das tarefas domésticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É reformado/aposentado/pensionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Passa para a pergunta 10

Passa para a pergunta 10

Passa para a pergunta 10

8 - Qual é a profissão principal da pessoa ou das pessoas responsáveis por ti? No caso dessa pessoa ou dessas pessoas não estarem a trabalhar actualmente (reformado, aposentado, pensionista ou desempregado) indica a última profissão que exerceu ou exerceram.

Pai/Padrasto/Pessoa 1 1. _____
2. Não sei ☐

Mãe/Madrasta/Pessoa 2 1. _____
2. Não sei ☐

9 - Qual é a situação na profissão principal da pessoa ou das pessoas responsáveis por ti?

Assinala a situação actual. No caso dessa pessoa ou dessas pessoas não estarem a trabalhar actualmente assinala a última situação em que esteve ou estiveram.

Responde a apenas uma opção de resposta por cada pessoa que indicaste

	Pai/Padrasto/Pessoa 1	Mãe/Madrasta/Pessoa 2
1. Patrão (tem empregados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Trabalhador por conta própria (mas não tem empregados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Trabalhador por conta de outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Trabalhador em negócio familiar (com ou sem remuneração)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Membro activo de cooperativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Outra situação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 - Qual é o nível de escolaridade concluído pela pessoa ou pelas pessoas responsáveis por ti?

Responde a apenas uma opção de resposta por cada pessoa que indicaste

	Pai/Padrasto/Pessoa 1	Mãe/Madrasta/Pessoa 2
1. Nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 1º Ciclo do Ensino básico concluído (escola primária)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 2º Ciclo do Ensino básico ou equivalente (6º ano) concluído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 3º Ciclo do Ensino básico ou equivalente (9º ano) concluído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ensino secundário ou equivalente concluído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 - Em que país nasceu a pessoa ou as pessoas responsáveis por ti?

Pai/Padrasto/Pessoa 1 1. _____
2. Não sei ☐

Mãe/Madrasta/Pessoa 2 1. _____
2. Não sei ☐

12 - Em tua casa qual é a língua que falas com mais frequência com os teus familiares?

No caso de normalmente falares duas línguas, indica-as.

1 _____

2 _____

MÓDULO II - ENSINO BÁSICO

13 - Antes de entrares para o 1º ciclo do Ensino Básico (escola primária), frequentaste o pré-escolar (jardim de infância)?

Escolhe apenas uma opção

- | | |
|------------|--------------------------|
| 1. Sim | <input type="checkbox"/> |
| 2. Não | <input type="checkbox"/> |
| 3. Não Sei | <input type="checkbox"/> |

14 - Com que idade entraste para o 1º ciclo do Ensino Básico ou equivalente (escola primária)?

15 - Dos níveis de ensino que completaste até hoje, algum deles foi num país que não seja Portugal?

Escolhe apenas uma opção

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Não | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sim, completei o 1º Ciclo do Ensino básico (escola primária) ou equivalente no estrangeiro | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sim, completei o 2º Ciclo do Ensino básico ou equivalente (6º ano) ou equivalente no estrangeiro | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sim, completei o 3º Ciclo do Ensino básico ou equivalente (9º ano) ou equivalente no estrangeiro | <input type="checkbox"/> |

→ Passa para pergunta 24

16 - Qual é a modalidade ou tipo de ensino que concluíste no 9º ano ou equivalente?

Escolhe apenas uma opção

- | | | |
|--|--------------------------|----------------------------|
| 1. Ensino Básico Regular | <input type="checkbox"/> | → Passa para a pergunta 18 |
| 2. Ensino Básico Recorrente | <input type="checkbox"/> | |
| 3. Ensino Artístico | <input type="checkbox"/> | |
| 4. Cursos de Educação e Formação (CEF) | <input type="checkbox"/> | |
| 5. Cursos de Aprendizagem | <input type="checkbox"/> | → Passa para a pergunta 18 |
| 6. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) | <input type="checkbox"/> | → Passa para a pergunta 20 |
| 7. Outra | <input type="checkbox"/> | → Passa para a pergunta 20 |

17 - Qual foi a nota final que tiveste no 9º ano às seguintes disciplinas?

Responde a apenas uma opção por alínea

Depois de responderes a esta pergunta passa para a p.19

	1	2	3	4	5	Não Sei	Não tive essa Disciplina
1. Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matemática ou Matemática Aplicada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ciências Físico-Químicas (Físico-química; Física; Química)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Língua estrangeira que tiveste durante mais anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 - Qual foi a nota final que tiveste no ensino básico aos seguintes módulos?

Responde a apenas uma opção por alínea

	0 - 5	6 - 9	10 - 14	15 - 17	18 - 20	Não Sei	Não tive esse Módulo
1. Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matemática ou Matemática Aplicada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ciências Físico-Químicas (Físico-química; Física; Química)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Língua estrangeira que tiveste durante mais anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 - Quando completaste o 9º ano tiveste alguma negativa?

Escolhe apenas uma opção

1. Não	<input type="checkbox"/>
2. Sim, tive uma negativa	<input type="checkbox"/>
3. Sim, tive duas negativas	<input type="checkbox"/>
4. Sim, tive três negativas	<input type="checkbox"/>

20 - Já alguma vez reprovaste?

Escolhe apenas uma opção

1. Não	<input type="checkbox"/>	→ Passa para a pergunta 22
2. Sim, uma vez	<input type="checkbox"/>	
3. Sim, duas vezes	<input type="checkbox"/>	
4. Sim, três ou mais vezes	<input type="checkbox"/>	

21 - Em que ano ou anos reprovaste?

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22 - Já alguma vez interrompestes os estudos, isto é, houve algum ano lectivo em que não te tenhas matriculado?

Escolhe apenas uma opção

1. Não	<input type="checkbox"/>	→ Passa para a pergunta 24
2. Sim, uma vez	<input type="checkbox"/>	
3. Sim, duas vezes	<input type="checkbox"/>	
4. Sim, três ou mais vezes	<input type="checkbox"/>	

23 - Indica qual o ano ou anos (caso tenhas interrompido mais de uma vez) de escolaridade que já tinhas concluído quando interrompestes os estudos.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			ou equivalente		ou equivalente		ou equivalente			

24 - Com que idade concluíste o 9º ano ou equivalente?

Módulo III - Escola Actual

25 - Diz-nos qual é a principal razão que te levou a seguir para o ensino secundário depois de teres acabado o 9º ano ou equivalente?

Escolhe apenas uma opção

1. O ensino secundário dá melhores possibilidades em termos de trabalho
2. A minha família quis que eu continuasse a estudar
3. Gosto de aprender
4. Quero ir para o ensino superior
5. Não consegui emprego
6. Nenhum motivo em especial
7. Outra razão

26 - A escola onde estás a estudar actualmente é a mesma onde completaste o 9º ano ou equivalente?

Escolhe apenas uma opção

1. Sim
2. Não

27 - Quais são as principais razões porque vieste para esta escola? Podes assinalar até 2 razões.

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. Era a escola onde eu já estava
2. Os meus pais trabalham neste concelho
3. É a escola que fica mais perto da minha casa
4. Era nesta escola que havia o curso que eu queria
5. Os meus amigos estão nesta escola
6. Esta escola fica longe da minha casa e assim estou mais à vontade
7. Esta escola tem prestígio
8. Esta escola tem boas instalações e equipamentos
9. Não existe escola secundária no concelho onde vivo
10. Os professores desta escola são muito bons
11. Esta escola promove actividades extracurriculares que me agradam
12. Outra razão

28 - Diz-nos qual é o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações sobre as relações na tua escola.

Responde a apenas uma opção por alínea

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Existe uma boa relação entre funcionários e alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gosto do convívio com os meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O ambiente na turma contribui para a minha aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sinto-me seguro nesta escola (não existem problemas de segurança, violência, existência de armas, tráfico de droga, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os órgãos de gestão/direcção da minha escola estão atentos aos interesses dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29 - Diz-nos qual é o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações sobre os espaços e equipamentos da escola.

Responde a apenas uma opção por alínea

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Os espaços que a escola tem para a prática de Educação Física são adequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O equipamento informático (computadores) que esta escola tem é adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os equipamentos e materiais para a formação específica do meu curso (laboratórios, materiais e equipamento técnico, oficinas, etc.) são adequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A biblioteca ou o centro de recursos são adequados às minhas necessidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30 - Habitualmente como te deslocas de casa até à escola?
Assinala o meio que mais utilizas na maior parte do trajecto.**

Escolhe apenas uma opção

1. A pé
2. De transporte público (autocarro, camioneta, comboio, barco, metro)
3. De carro
4. De moto
5. De bicicleta
6. Outro meio

☐
☐
☐
☐
☐
☐

31 - Na maioria das vezes quanto tempo demoras a fazer o percurso de casa até à escola?

Escolhe apenas uma opção

1. Menos de 30 minutos
2. Entre 30 e 50 minutos
3. Mais de 50 minutos

☐
☐
☐

Módulo IV - Curso Actual

32 - Actualmente qual é o curso/modalidade de ensino secundário que frequentas?

Escolhe apenas uma opção.

Assinala o tipo de modalidade de ensino que frequentas e, à frente, escreve o nome do teu curso.

1. Cursos Científico-Humanísticos	<input type="checkbox"/>	➡	Passa para a pergunta 34
2. Cursos Tecnológicos	<input type="checkbox"/>	➡	Passa para a pergunta 34
3. Cursos Artísticos Especializados	<input type="checkbox"/>		
4. Cursos de Educação e Formação (CEF)	<input type="checkbox"/>	➡	Passa para a pergunta 34
5. Cursos Profissionais	<input type="checkbox"/>	➡	Passa para a pergunta 34

33 - E qual é o curso que pretendes seguir?

34 - Indica as principais razões que te levaram a escolher esse curso/modalidade do ensino secundário. Podes assinalar até 2 razões

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. É um curso com muito prestígio
2. É um curso com qualidade
3. Tenho pessoas próximas que seguiram o mesmo curso
4. Porque não tinha de mudar de escola
5. É um curso que dá boas oportunidades de emprego
6. É um curso muito prático
7. É um curso essencialmente teórico
8. É o que eu gosto de estudar
9. Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior
10. Permite-me desempenhar a profissão que eu quero
11. Os testes psicotécnicos indicaram que era o melhor para mim
12. Porque era o curso que a minha família gostava que eu seguisse
13. Não havia outro curso que eu gostasse
14. Outra razão

35 - Tiveste apoio na escolha do curso? Qual a utilidade desse apoio?

Responde a apenas uma opção por alínea

- | | Sim, e foi útil | Sim mas não foi útil | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Fiz testes psicotécnicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A escola deu-me informação sobre os cursos (folhetos ou outro material escrito, acesso/participação num grupo de discussão) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Falei individualmente com um orientador vocacional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tive apoio/esclarecimento de professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Procurei na Internet alguma informação sobre as opções dos cursos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Falei com pessoas que tinham seguido diferentes cursos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Tive apoio da minha família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Tive apoio dos meus amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

36 - Diz-nos qual é o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações sobre o teu curso.

Responde a apenas uma opção por alínea

- | | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. A maior parte dos meus professores tem qualidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A matéria dada é de um modo geral interessante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sinto que a escola me está a preparar convenientemente para a vida profissional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Os instrumentos de avaliação dos alunos (testes, exames, etc.) são geralmente adequados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Os manuais escolares são um bom apoio para o meu estudo (livros, sebatas, etc...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37 - Pensa nos professores da tua escola, e diz qual é o teu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações.

Responde a apenas uma opção por alínea

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Existe uma boa relação entre professores e alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A maioria dos professores estão interessados no bem estar dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se precisar de ajuda extra na escola, sei que os meus professores me vão ajudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A maioria dos professores tratam os alunos de igual forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38 - Até este momento qual é o teu grau de satisfação em relação ao teu curso?

Escolhe apenas uma opção

Muito Satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Módulo V - Mobilidade Passada

39 - Alguma vez mudaste de escola durante o ensino secundário?

Escolhe apenas uma opção

1. Sim

2. Não

Passa para a pergunta 41

40 - Quais são as principais razões porque mudaste de escola? Podes assinalar até 2 razões.

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. A escola onde estava ficava longe da minha casa
2. A escola onde estava ficava longe do local onde os meus pais trabalham
3. Naquela escola não existia o curso que eu queria
4. Os meus amigos não estavam nessa escola
5. Os meus pais acharam que a escola onde estava não era a melhor
6. A escola onde estava tinha pouco prestígio
7. A escola onde estava não tinha boas instalações
8. Os professores da escola onde estava não eram muito bons
9. A escola onde estava tinha problemas de segurança (roubos, violência, etc.)
10. Outra razão

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

41 - Alguma vez mudaste de curso durante o ensino secundário?

Escolhe apenas uma opção

1. Sim

2. Não

Passa para a pergunta 44

42 - Antes de teres vindo para este curso/modalidade de ensino em qual curso/modalidade é que estavas?

Escolhe apenas uma opção

1. Curso Científico-Humanístico
2. Curso Tecnológico
3. Curso Artístico Especializado
4. Curso de Educação e Formação (CEF)
5. Curso Profissional
6. Curso de Aprendizagem

Curso

<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

43 - Quais são as principais razões para teres mudado de curso? Podes assinalar até 2 razões.

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. O curso onde estava nunca foi aquele que eu desejava
2. Era um curso muito teórico
3. Era um curso muito prático
4. Os professores não eram bons
5. Não havia um bom ambiente na turma
6. O outro curso era muito difícil
7. Chumbei no outro curso e resolvi mudar
8. Mudei de escola e aqui não há o curso onde eu estava
9. Tenho pessoas próximas que me aconselharam a mudar de curso
10. Achei que o curso não estava adequado à profissão que eu queria seguir
11. Outro motivo
12. Não sei

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Módulo VI - Mobilidades Futuras

44. Gostarias de mudar de escola?

Escolhe apenas uma opção

1. Sim, e vou fazê-lo
2. Sim, mas não vou fazê-lo
3. Não

Passa para a pergunta 47

45 - Quais são as razões para desejares mudar de escola? Podes assinalar até 2 razões

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. Quero mudar para uma escola mais perto de minha casa
2. Quero mudar para uma escola mais perto do local onde os meus pais trabalham
3. Na escola onde eu estou não existe o curso que eu quero
4. Os meus amigos estão noutra escola
5. Os meus pais acham que é melhor mudar de escola
6. Quero mudar para uma escola com mais prestígio
7. Quero mudar para uma escola com melhores instalações
8. Quero mudar para uma escola com melhores professores
9. Quero mudar para uma escola onde me sinta mais seguro (onde não existam problemas de segurança, violência, existência de armas, tráfico de droga, etc.)
10. Outra razão

<input type="checkbox"/>	➔	Se respondeste à alínea 1 da pergunta 44 passa para a pergunta 47
<input type="checkbox"/>	➔	
<input type="checkbox"/>	➔	Se respondeste à alínea 2 da pergunta 44 passa para a pergunta seguinte (isto é, a pergunta 46)
<input type="checkbox"/>	➔	
<input type="checkbox"/>	➔	
<input type="checkbox"/>	➔	
<input type="checkbox"/>	➔	
<input type="checkbox"/>	➔	

46 - Qual a principal razão para não mudares de escola, sendo que gostarias de fazê-lo?

Escolhe apenas uma opção

1. A escola onde estou é a que fica mais perto de minha casa
2. A escola onde estou é a que fica mais perto do local onde os meus pais trabalham
3. Só nesta escola é que existe o curso que eu quero
4. Os meus amigos estão nesta escola
5. Os meus pais acham que esta escola é melhor
6. Esta escola tem mais prestígio
7. Esta escola tem melhores instalações
8. Esta escola tem melhores professores
9. Sinto-me mais seguro nesta escola
10. Outra razão

47 - Gostarias de mudar de curso?

Escolhe apenas uma opção

1. Sim, e vou fazê-lo
2. Sim, mas não vou fazê-lo
3. Não

→ Passa para a pergunta 51

48 - Para que modalidade/área vais ou gostarias de mudar?

Escolhe apenas uma opção

Curso

1. Curso Científico-Humanístico
2. Curso Tecnológico
3. Curso Artístico Especializado
4. Curso de Educação e Formação (CEF)
5. Curso Profissional
6. Curso de Aprendizagem

49 - Quais são as razões para desejares mudar de curso?

Podes assinalar até 2 razões.

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. O curso que frequento não é o curso que eu quero
2. Este curso é muito teórico
3. Este curso é muito prático
4. Os professores não são bons
5. Não há um bom ambiente na turma
6. O curso é muito difícil
7. Quero mudar de escola e nessa escola não existe o curso onde eu estou actualmente
8. Pessoas próximas aconselharam-me a mudar de curso
9. Acho que este curso não está adequado à profissão que eu quero seguir
10. Outro motivo

	→
	→
	→ Se respondeste à alínea 1 da pergunta 47 passa para a pergunta 51
	→
	→
	→ Se respondeste à alínea 2 da pergunta 47 passa para a pergunta seguinte (isto é, a pergunta 50)
	→
	→

50 - Qual a principal razão para não mudares de curso, sendo que gostarias de fazê-lo?

Se respondeste à alínea 1 da pergunta 47 passa para a questão seguinte
Apenas uma opção de resposta

1. O curso que eu gostaria de fazer não existe nesta escola
2. O curso que eu gostaria de fazer não dá grande futuro profissional
3. A minha família não é muito a favor que eu mude para esse curso
4. O curso que eu gostaria de fazer é muito difícil
5. O curso que eu gostaria de fazer não existe perto da minha área de residência
6. Tinha de recomeçar o 10º ano ou equivalente
7. Os meus amigos estão neste curso
8. Outra razão

Módulo VII - Expectativa Escolar

51 - Na tua opinião quais devem ser os principais objectivos do ensino secundário? Podes assinalar até 2 opções.

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. Preparar os alunos para a vida profissional
2. Desenvolver o espírito crítico e a criatividade dos alunos
3. Preparar os alunos para o ensino superior
4. Adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre diferentes matérias
5. Preparar os alunos para participarem em sociedade
6. Contribuir para a diminuição das desigualdades existentes na sociedade
7. Escolher só os melhores alunos para o ensino superior
8. Outro objectivo
9. Não sei

52 - Até quando pensas continuar a estudar?

Escolhe apenas uma opção

1. Penso sair antes de acabar o 12º ano ou equivalente
2. Penso fazer o 12º ano ou equivalente e deixar de estudar
3. Penso fazer o 12º ano ou equivalente e continuar a estudar
4. Não sei



Passa para a pergunta 54



Passa para a pergunta 55



Passa para a pergunta 56

53 - Se pensas continuar a estudar depois do 12º ano, estás a pensar fazer ...

Escolhe apenas uma opção

1. Um curso de Educação Formação de Tipo 7 (CEF)
2. Um curso de Especialização Tecnológica (CET)
3. Um curso do Sistema de Aprendizagem
4. Um curso de Qualificação e Reconversão Profissional
5. Um curso superior na universidade
6. Um curso superior no politécnico
7. Não sei



Passa para a pergunta 56

54 - Quais são as razões porque pensas não concluir o ensino secundário?

Podes assinalar até 2 razões

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. Tenho dificuldades económicas
2. Acabar o secundário é muito difícil
3. Não gosto do curso onde estou
4. Estou a trabalhar e não é possível continuar a fazer as duas coisas (estudar e trabalhar)
5. Não gosto de estudar
6. Quero fazer um curso de formação profissional fora do ensino secundário
7. Em termos profissionais, acabar o secundário não faz muita diferença
8. Quero arranjar um trabalho para poder ter o meu dinheiro
9. Os meus amigos também já deixaram ou vão deixar a escola
10. Por motivos pessoais (gravidez, doença, necessidade de cuidar de familiar, etc.)
11. A minha família não apoia a continuação dos estudos
12. Outras razões

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Passa para a pergunta 56

55 - Quais são as razões porque pensas não continuar a estudar?

Podes assinalar até 2 razões.

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. Tenho dificuldades económicas
2. Não é fácil entrar para o ensino superior
3. Não gosto de estudar
4. Quero fazer um curso de formação profissional fora do ensino superior
5. Acabar um curso superior é muito difícil
6. Em termos profissionais tirar um curso superior não faz muita diferença
7. Quero arranjar um trabalho para poder ter o meu dinheiro
8. Depois de acabar o ensino secundário quero constituir família (casar; ter filhos)
9. A minha família não apoia a continuação dos estudos
10. Para ir para o ensino superior teria que ir viver para outra região
11. Outras razões

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

56 - Diz-nos qual das seguintes situações se aproxima mais da maneira como a tua família vê a escola.

Escolhe apenas uma opção

1. Na minha família já me disseram para eu sair da escola porque não têm condições financeiras para eu poder continuar
2. Na minha família já me disseram para eu sair da escola porque na escola não estou a aprender grande coisa e mais vale ir trabalhar
3. A minha família quer que eu acabe o ensino secundário e vá trabalhar
4. A minha família quer que eu tire um curso superior
5. A minha família não liga muito à escola, por isso normalmente não me diz nada
6. Não sei

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Módulo VIII - Emprego

57 - Actualmente qual é a tua situação?

Escolhe apenas uma opção

1. Estudo
2. Estudo e trabalho
3. Estudo e estou desempregado (já trabalhei e estou à procura de trabalho)

☐
☐
☐

Passa para a pergunta 61

58 - Qual é a tua profissão actual? Caso estejas desempregado refere-te ao último trabalho/emprego que tiveste.

59 - Em qual das seguintes situações te encontras?

Caso estejas desempregado refere-te ao último trabalho/emprego que tiveste.

Escolhe apenas uma opção

1. Trabalho a tempo inteiro
2. Trabalho a tempo parcial
3. Trabalho só em certos períodos do ano (trabalho sazonal)
4. Trabalho de vez em quando (biscates)
5. Outra situação.

☐
☐
☐
☐
☐

60 - Quais são as principais razões para teres começado a trabalhar? Podes assinalar até 2 opções.

Escolhe entre 1 e 2 opções de resposta

1. A minha família tem dificuldades económicas e é necessário conseguir mais dinheiro
2. Para ajudar no negócio familiar
3. Apesar de a minha família não ter dificuldades económicas acharam que era melhor que eu comesse a trabalhar
4. Surgiu uma oportunidade e decidi aproveitar
5. Apesar de a minha família não ter dificuldades económicas eu queria ter o meu próprio dinheiro
6. Porque trabalhando aprendo coisas importantes que a escola não ensina
7. Porque há amigos meus que também já estão a trabalhar
8. Outra razão

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

61 - Pensa em ti quando tiveres 30 anos. Que profissão achas que terás nessa altura?

1. _____
2. Não sei ☐

BLOCO IX- Cidadania em contexto escolar

62 - Fora do contexto escolar, pertences a alguma associação, clube ou grupo dos abaixo mencionados?

Responde a apenas uma opção por alínea

	Sim	Não, mas gostaria	Não	Não Responde
1. Associação cultural ou recreativa (grupo musical, de teatro, cine-clube)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Organização ou grupo religioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Partido/Juventude Política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escoteiros/Escuteiros/Guias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Associação / Clube desportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Associação ecologista / ambientalista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Associação ou instituição de solidariedade (Caritas, Banco alimentar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Associação de defesa dos direitos humanos (Exemplo: Amnistia Internacional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

63 - Na tua escola participaste, nos últimos meses, em alguma das seguintes actividades?

Responde a apenas uma opção por alínea

	Sim	Não	Não conheço essa actividade	Não Responde
1. Participei na elaboração e discuti o projecto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Contribuí para a elaboração do regulamento interno da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Contactei directamente os órgãos de gestão/decisão da escola devido a assuntos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Trabalhei ou participei numa actividade da associação de estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fiz parte de uma lista candidata à associação de estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Votei nas eleições para a associação de estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elegi o delegado e/ou subdelegados de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fiz ou participei num abaixo assinado na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Participei num protesto estudantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

64 - Em que outras actividades participas na escola?

Responde a apenas uma opção por alínea

	Sim	Não	Não, mas gostaria	Não Responde
1. Jornal Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rádio Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Clube de Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Clube de Artes Plásticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Clube Desportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Clube da Ciência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Clube do Ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Actividades da biblioteca/centro de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Clube de Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Clube de Línguas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Clube da Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

65 - Com que frequência os teus pais/responsáveis participam nas seguintes actividades?

Responde a apenas uma opção por alínea

	Sim, algumas		Sim, quase	Sim,
	Nunca	vezes	sempre	sempre
1. Ajudam-te a organizar o tempo em casa (horas para ver televisão, horas para estar no computador, horas para estudar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ajudam-te nos trabalhos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vão às reuniões escolares para que foram convocados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Propõem reuniões com o director de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Colaboram em actividades da associação de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Colaboram ou apoiam a escola em diferentes actividades (organização de festas ou eventos escolares, visitas de estudo, clubes escolares, actividades na sala de aula)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Apoiam a escola em variadas tarefas (apoio na biblioteca escolar, apoio na cantina, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 2

*Guião de entrevista biográfica a jovens em trajetos escolares de contratendência*¹²⁹

INTRODUÇÃO:

- Apresentação individual e institucional
- Apresentação do estudo e protocolo ético de entrevista

1. CONTEXTOS, TRAJETOS, E SENTIDOS ESCOLARES

1.1. Contextos escolares

Escolas: dimensão; infraestruturas; mecanismos de orientação e atividades/projetos extraescolares significativos para o entrevistado; perfil escolar e social dos alunos; clima de escola; estatuto social percebido dos estabelecimentos de ensino; relação com os professores e funcionários; mudanças de escola, razões e apreciações dessa mudança; etc. / *Turmas:* perfil escolar e social dos colegas; prestígio das turmas e dos professores da turma na escola; mudanças de turma, razões e apreciações dessa mudança; etc.

1.2. Trajetos Escolares

Frequência de pré-escolar; ocorrência e razões de retenções e outras formas de sanção escolar; ocorrência e razões de distinções escolares (prêmios, quadro de honra e outras formas de reconhecimento excecional); perfil das classificações obtidas; perfil das práticas e estratégias de estudo; anos escolares e disciplinas de maior e menor sucesso escolar e respetivas razões; escolhas de curso no ensino secundário e superior; apoios escolares (explicações; estudo acompanhado; bolsas e subsídios escolares); sinalização de professores particularmente motivadores; etc.

1.3. Sentidos Escolares

Apreciação quanto à importância da escolarização no seu projeto de vida e de pessoa mais lato; apreciação quanto à forma como a instituição escolar se relaciona com os jovens das classes populares e de ascendência africana; aspirações e expectativas escolares; momento e motivos do surgimento do projeto de ingresso no ensino secundário ou superior; sentimentos de “naturalidade”, “estranheza” ou “conflito” da experiência escolar; razões e apreciações das escolhas escolares; opinião pessoal sobre as causas do seu trajeto escolar de contratendência; etc.

2. ORIGENS SOCIAIS E CONTEXTOS DOMÉSTICO-FAMILIARES

2.1. Trajetória social e escolar intergeracional (Avós, Pais e Irmãos)

Locais de origem e de residência ao longo do trajeto escolar (perfil social); Profissões e situações na profissão dos pais ao longo do trajeto escolar do entrevistado; apreciação quanto à posição social da família face ao “perfil médio” do país, da zona de residência e dos avós; condições de trabalho e vínculos laborais dos pais; experiências de desemprego dos pais ao longo do trajeto escolar do entrevistado; nível de escolaridade e tipo de trajeto escolar dos pais, dos avós e irmãos; trajetos e experiências escolares dos familiares (pais e irmãos); etc.

¹²⁹ O guião que aqui se apresenta visa uma exposição organizada dos tópicos de questionamento centrais nas entrevistas, contudo, nas situações concretas de entrevista, as questões não foram colocadas segundo aquela ordem e muitas vezes não chegaram a ser enunciadas pela entrevistadora. Procurou-se sempre que possível seguir o fio condutor proposto pelo entrevistado no relato da sua biografia. Ao longo da entrevista e com o apoio do calendário fazia-se um exercício de interligação de dimensões distintas da vida dos entrevistados, assim como, de especificação ou complemento de informação.

2.2. Contextos e Transformações Doméstico-Familiares

Tipo de família ao longo do trajeto escolar (n.º de irmãos e posição do entrevistado na fratria; transformações e ruturas familiares ao longo do trajeto escolar e de vida do entrevistado); Condições de habitabilidade das residências ao longo do trajeto escolar do entrevistado; mobilidade residencial e apreciação quanto a essas mudanças; existência de espaço próprio para estudar e de livros em casa; práticas de leitura e escrita dos familiares ("eruditas" e "ordinárias"); etc.

3. ESTILOS, ESTRATÉGIAS E PROJETOS EDUCATIVOS DAS FAMÍLIAS

3.1. Estratégias e Projetos Escolares das Famílias

Participação nas reuniões escolares ao longo do trajeto escolar; envolvimento na associação de pais; acompanhamento da caderneta do aluno; acompanhamento no trajeto casa-escola; apoio nos trabalhos escolares; intervenção ativa na escolha do estabelecimento de ensino e curso; investimento em aditivos escolares (explicações; livros e jogos didáticos; cursos de línguas; etc.); expectativas e aspirações dos pais quanto ao trajeto escolar dos entrevistados ao longo do seu percurso; etc.

3.2. Estilos Educativos das Famílias

Formas de controlo das rotinas quotidianas (despertar; dormir; refeições; idas e vindas da escola; etc.), dos comportamentos e das sociabilidades e lazeres; práticas de motivação, comunicação e suporte emocional e afetivo dos pais face aos projetos dos filhos; etc.

4. CONTEXTOS DE SOCIABILIDADE E SOCIALIZAÇÃO EXTRAFAMILIARES E ESCOLARES

4.1. Envolvimento em contextos institucionais de aprendizagem não formal

Participação religiosa, associativa, política e recreativa do jovem e das famílias; apreciação quanto ao impacto desse envolvimento no trajeto e projeto escolares; tipo de atividades desenvolvidas nesses contextos

4.2. Envolvimento em grupos de pares

Proveniência dos amigos (local de residência; escola; turma; outros contextos); perfil social dos amigos; relação dos amigos com a escola e com a aprendizagem escolar; culturas juvenis.

GRELHA CRONOLÓGICA

Anos de idade									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

ANEXO 3

Evolução das taxas reais de escolarização no 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário no período 1961-2010 (%)

Ano Letivo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. Secundário	Ano Letivo	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. Secundário
1960/61	80,4	7,5	6,1	1,3	1985/86	100,0	60,7	41,0	17,8
1961/62	81,0	8,1	6,9	1,4	1986/87	100,0	62,7	41,2	19,5
1962/63	81,8	9,2	7,9	2,1	1987/88	100,0	67,5	44,7	23,7
1963/64	81,8	9,3	8,3	1,7	1988/89	100,0	66,9	49,5	24,0
1964/65	83,9	11,8	9,6	2,6	1989/90	100,0	69,2	54,0	28,2
1965/66	85,5	12,0	9,5	2,0	1990/91	100,0	71,7	58,3	31,0
1966/67	86,1	15,2	10,5	3,1	1991/92	100,0	78,5	65,5	40,1
1967/68	85,0	16,5	10,4	2,3	1992/93	100,0	81,4	66,4	43,7
1968/69	85,7	20,9	11,8	3,4	1993/94	100,0	87,8	72,2	49,1
1969/70	84,3	22,2	14,4	3,8	1994/95	100,0	85,2	77,9	51,5
1970/71	83,7	22,0	14,7	4,3	1995/96	100,0	88,1	80,8	58,8
1971/72	82,9	23,0	15,7	4,4	1996/97	100,0	89,1	82,5	59,4
1972/73	83,6	24,2	16,5	5,0	1997/98	100,0	87,3	82,7	59,1
1973/74	84,9	26,0	17,8	4,9	1998/99	100,0	88,7	83,5	58,6
1974/75	85,2	27,9	21,9	8,1	1999/00	100,0	87,4	83,9	58,8
1975/76	87,7	33,5	24,8	9,2	2000/01	100,0	87,0	86,8	62,5
1976/77	90,5	33,7	26,4	10,2	2001/02	100,0	86,0	84,2	59,7
1977/78	96,3	34,4	27,0	8,9	2002/03	100,0	86,8	82,5	58,9
1978/79	98,2	36,0	26,2	11,4	2003/04	100,0	86,9	82,0	58,0
1979/80	98,4	35,4	25,8	11,7	2004/05	100,0	86,4	82,5	59,8
1980/81	100,0	41,1	26,2	12,4	2005/06	100,0	84,4	83,5	54,2
1981/82	100,0	44,7	24,4	12,2	2006/07	100,0	88,0	86,5	60,0
1982/83	100,0	48,8	28,8	14,0	2007/08	100,0	92	86,2	63,2
1983/84	100,0	52,0	32,2	14,1	2008/09	100,0	94,9	87,3	68,1
1984/85	100,0	56,6	37,6	15,8	2009/10	100,0	93,8	89,5	71,4

Fonte: GEPE/ME (2009); INE.

ANEXO 4

Evolução da percentagem de alunos do ensino secundário que frequenta “vias técnico-profissionais” no período 1961-2010 (%)

1960/61	11,3	1985/86	7,9
1961/62	13,3	1986/87	9,9
1962/63	17,0	1987/88	10,1
1963/64	19,0	1988/89	11,6
1964/65	18,7	1989/90	12,0
1965/66	21,6	1990/91	13,8
1966/67	21,9	1991/92	15,3
1967/68	23,9	1992/93	16,4
1968/69	24,2	1993/94	22,7
1969/70	25,6	1994/95	24,2
1970/71	26,4	1995/96	25,7
1971/72	30,6	1996/97	24,9
1972/73	34,6	1997/98	25,1
1973/74	23,7	1998/99	24,5
1974/75	24,9	1999/00	23,5
1975/76	28,2	2000/01	23,4
1976/77	27,1	2001/02	23,4
1977/78	20,0	2002/03	23,6
1978/79	11,6	2003/04	23,8
1979/80	8,8	2004/05	26,6
1980/81	7,7	2005/06	27,0
1981/82	6,8	2006/07	27,3
1982/83	5,7	2007/08	30,3
1983/84	6,5	2008/09	35,9
1984/85	7,3	2009/10	36,4

Nota: Não estão incluídos os cursos do sistema de aprendizagem, do ensino recorrente e os cursos de Educação e Formação de Adultos. Estão contabilizados os Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais (entre 1983/84 e 1992/93), os Cursos da Via Profissionalizante do 12º ano (entre 1982/83 e 1993/94), os Cursos Tecnológicos (a partir de 1993/94). Entre 1981/82 e 1997/98 contam-se também os cursos técnicos noturnos.

Fonte: *GEPE-ME* (2009; 2010; 2011)

ANEXO 5

Origens socioprofissionais e socioeducativas segundo as origens nacionais dos estudantes do 10º ano (%)

		Origens Nacionais*																		
		PT	DPT	Afric.	A	CV	G	M	STP	DAfric.	DA	DCV	DG	DM	DSTP	SA	DSA	E	DE	O
Origem socioeducativa	≤ 1ºCEB	15,7	20,3	20,6	3,5	44,7	11,7	0,0	9,5	6,8	3,0	37,9	1,6	1,2	11,1	4,2	2,4	0,3	2,9	4,9
	2º/3º CEB	47,9	51,8	43,1	43,4	44,7	28,6	36,4	53,6	31,2	31	43,4	31,7	25,5	22,3	23,5	29,9	7,8	39,4	29,0
	ESEC	19,7	19,2	21,0	29,8	8,2	33,8	36,4	21,4	29,8	32,6	11,5	33,3	31,5	42,2	48,1	29,5	46,0	34,7	37,2
	ESUP	16,6	8,7	15,3	23,2	2,3	26,0	27,3	15,5	32,1	33,4	7,1	33,3	41,7	24,4	24,2	38,2	46,0	23,0	29,0
	Total	100,0 (34139)	100,0 (1669)	100,0 (596)	100,0 (198)	100,0 (219)	100,0 (77)	100,0 (11)	100,0 (84)	100,0 (3267)	100,0 (1484)	100,0 (182)	100,0 (63)	100,0 (688)	100,0 (45)	100,0 (310)	100,0 (495)	100,0 (346)	100,0 (919)	100,0 (449)
Origem socioprofissional	EDL	39,9	50,7	23,7	26,5	14,0	38,2	40,0	18,8	44,7	43,1	31,3	35,4	47,3	42,9	45,2	53,6	38,1	50,9	57,6
	PTE	16,3	6,2	10,6	14,5	4,7	5,9	20,0	18,8	25,5	28,5	6,1	35,4	27,7	17,1	8,5	18,9	8,6	15,4	16,7
	TI	9,0	16,3	9,0	7,2	14,0	8,8	0,0	3,1	6,4	6,6	8,4	8,3	5,9	5,7	5,6	7,7	11,4	7,7	9,0
	EE	22,4	18,3	52,2	45,8	62,8	47,1	40,0	53,1	19,3	18,2	48,9	18,8	16,1	28,6	32,2	15,7	31,9	17,5	12,7
	O	12,5	8,4	4,5	6,0	4,7	0,0	0,0	6,3	4,0	3,6	5,3	2,1	3,0	5,7	8,5	4,0	10,0	8,4	4,0
	Total	100,0 (23063)	100,0 (1011)	100,0 (245)	100,0 (83)	100,0 (86)	100,0 (34)	100,0 (5)	100,0 (32)	100,0 (2311)	100,0 (1203)	100,0 (131)	100,0 (48)	100,0 (560)	100,0 (35)	100,0 (177)	100,0 (375)	100,0 (210)	100,0 (687)	100,0 (354)

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,05$).

Legenda: *Origens nacionais – PT (portuguesa); DPT (Descendentes de portugueses: ex-emigrantes); Afric. (Africana); A (Angolana); CV (Cabo-verdiana); G (Guineense); M (Moçambicana); STP (Santomense); DAfric. (Descendentes de africanos); DA (Descendentes de angolanos); DCV (Descendentes de cabo-verdianos); DG (Descendentes de guineenses); DM (Descendentes de moçambicanos); DSTP (Descendentes de santomenses); SA (Sul-americana); DSA (Descendentes de sul-americanos); E (Europeus); DE (Descendentes de europeus); O (Outras origens).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

ANEXO 6

Orientações escolares segundo as origens nacionais dos estudantes do 10º ano (%)

		Portugueses	Desc. PT. (Nat. Estrang.)	Africanos	Desc. Afr. (Nat. PT.)	Sul-ameríc.	Desc. Sul-amer. (Nat. PT.)	Europeus	Desc. Europ. (Nat. PT.)	Outras Origens	Total
Tipo de Ensino	Público	70,9	65,2	70,8	76,7	80,6	69,6	78,9	71,2	71,9	71,3
	Privado	29,1	34,8	29,2	23,3	19,4	30,4	21,1	28,8	28,1	28,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tipo de certific.*	CCH	60,1	58,4	38,9	66,2	51,6	66,9	60,9	64,0	65,4	60,4
	CPQ	39,9	41,6	61,1	33,8	48,4	33,1	39,1	36,0	34,6	39,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Modalidades CPQ*	CT	13,3	16,8	5,2	14,2	14,2	22,4	8,3	17,0	16,3	13,5
	EAE	0,9	0,7	0,7	0,7	-	2,9	1,4	0,3	1,2	0,9
	CEF	0,7	0,7	0,5	1,0	0,6	1,2	2,1	0,6	1,2	,7
	CP	85,1	81,8	93,5	84,2	85,2	73,5	88,2	82,2	81,3	84,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Curso dos CCH	Artes Visuais	7,1	8,0	8,8	7,4	8,8	9,6	8,0	9,6	10,0	7,3
	Ciências e Tecnologias	63,4	63,6	39,4	61,8	60,2	59,3	60,7	62,5	58,5	62,5
	Ciências Socioeconóm.	6,8	5,9	11,6	8,3	5,8	7,8	7,6	6,8	10,9	7,1
	Línguas e Humanidades	22,7	22,5	40,2	22,5	25,1	23,3	23,7	21,2	20,6	23,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

Legenda: *Tipo de Certificação – CCH (Cursos Científico-Humanísticos); CPQ (Cursos Profissionalmente Qualificantes) / ** Modalidades CPQ – CT (Cursos Tecnológicos); EAE (Ensino Artístico Especializado); CEF (Cursos de Educação e Formação Tipo 5 e 6); CP (Cursos Profissionais).

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE)*.

ANEXO 7

Taxas de retenção segundo ano escolar e taxas médias de retenção segundo ciclo de estudos dos ensinos básico e secundário nos anos letivos 2010/11, 2011/12 e 2012/13 (%)

	Tx. Retenção 2010/11	Tx. Retenção 2011/12	Tx. Retenção 2012/13
1.º Ano	-	-	-
2.º Ano	6,51	8,40	9,50
3.º Ano	2,61	3,91	5,21
4.º Ano	3,85	4,99	4,27
5.º Ano	7,38	9,39	10,13
6.º Ano	7,37	12,90	14,85
7.º Ano	15,44	17,23	16,47
8.º Ano	10,27	12,58	13,68
9.º Ano	13,84	16,92	17,76
10.º Ano (CCH+CT)	18,73	17,92	16,35
11.º Ano (CCH+CT)	13,07	14,16	14,12
12.º Ano (CCH+CT)	36,55	35,10	35,16
Tx. EB/ES	11,30	12,79	13,12
Tx. 1ºCEB	3,24	4,32	4,74
Tx. 2ºCEB	7,38	11,15	12,49
Tx. 3ºCEB	13,18	15,58	15,97
Tx. E. Sec.	22,78	22,40	21,88

Fonte: DGEEC, 2012; 2013 e 2014 (cálculos próprios).

ANEXO 8

Taxas de retenção por ano escolar segundo sexo, origens socioprofissionais e socioeducativas dos estudantes do 10º ano

		Sexo			Origem socioprofissional					Origem socioeducativa		
		H	M	T	EDL	PTE	TI	EE	O	≤ 3º CEB	E. Sec.	E. Sup.
Repa. 2º ano	Não	97,6	97,3	97,5	98,5	99,4	97,8	97,2	97,1	96,5	98,8	99,4
	Sim	2,4	2,7	2,5	1,5	0,6	2,2	2,8	2,9	3,5	1,2	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Repa. 3º ano	Não	97,8	98,1	98,0	98,7	99,5	97,9	97,8	97,6	97,3	99,0	99,5
	Sim	2,2	1,9	2,0	1,3	0,5	2,1	2,2	2,4	2,7	1,0	0,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Repa. 4º ano	Não	96,0	96,6	96,3	97,6	98,8	96,5	96,2	95,2	95,1	98,1	99,1
	Sim	4,0	3,4	3,7	2,4	1,2	3,5	3,8	4,8	4,9	1,9	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Repa. 5º ano	Não	96,6	98,0	97,4	97,9	98,9	96,9	97,3	97,6	96,8	98,1	98,9
	Sim	3,4	2,0	2,6	2,1	1,1	3,1	2,7	2,4	3,2	1,9	1,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Repa. 6º ano	Não	94,3	97,2	95,8	96,7	98,0	95,7	95,2	95,8	95,0	96,8	98,5
	Sim	5,7	2,8	4,2	3,3	2,0	4,3	4,8	4,2	5,0	3,2	1,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Repa. 7º ano	Não	89,7	93,3	91,6	92,9	95,9	91,0	90,4	90,9	89,8	93,3	96,9
	Sim	10,3	6,7	8,4	7,1	4,1	9,0	9,6	9,1	10,2	6,7	3,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Repa. 8º ano	Não	91,0	93,8	92,5	93,8	96,6	92,0	91,7	92,1	91,1	93,6	96,9
	Sim	9,0	6,2	7,5	6,2	3,4	8,0	8,3	7,9	8,9	6,4	3,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Repa. 9º ano	Não	85,3	88,0	86,7	89,0	92,5	85,6	84,0	85,1	84,0	88,5	94,4
	Sim	14,7	12,0	13,3	11,0	7,5	14,4	16,0	14,9	16,0	11,5	5,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,05$) para o cruzamento entre sexo e reprovções no 2º ano¹³⁰ e Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,001$) para os restantes cruzamentos.

Fonte: *Estudantes à Entrada do Secundário 07/08* (OTES/GEPE).

¹³⁰ Interessa dizer que nos dados OTES as raparigas surgem com uma ligeira desvantagem face aos rapazes na retenção no 2º ano. Como a população OTES não é uma amostra representativa e corresponde a um segmento específico da população escolar que passou pelo ensino básico, analisaram-se os dados ministeriais sobre as taxas de aprovação por ano escolar que nos dão a este propósito uma imagem mais correta das diferenças entre raparigas e rapazes no ensino básico. Observou-se que em nenhum dos anos letivos consultados (2004-2008) e em nenhum ano escolar as raparigas surgem em desvantagem face aos rapazes em termos das taxas de aprovação, o que de certa forma, relativiza o observado nos dados OTES a propósito do 2º ano (GEPE, 2009).

ANEXO 9

Diferenças de género (H-M) em literacia a leitura, matemática e ciências (PISA 2009)

	Literacia em Leitura	Literacia Matemática	Literacia Científica
Alemanha	-40	16	6
Áustria	-41	19	8
Austrália	-37	10	-1
Bélgica	-27	22	6
Canadá	-34	12	5
Chile	-22	21	9
Coreia	-35	3	-2
Dinamarca	-29	16	12
Eslováquia	-51	3	-1
Eslovénia	-55	1	-14
Espanha	-29	19	7
Estónia	-44	9	-1
EUA	-25	20	14
Finlândia	-55	3	-15
França	-40	16	3
Grécia	-47	14	-10
Holanda	-24	17	4
Hungria	-38	12	0
Irlanda	-39	8	-3
Islândia	-44	3	2
Israel	-42	8	-3
Itália	-46	15	-2
Japão	-39	9	-12
Luxemburgo	-39	19	7
México	-25	14	6
Noruega	-47	5	-4
Nova Zelândia	-46	8	-6
Polónia	-50	3	-6
Portugal	-38	12	-3
Reino Unido	-25	20	9
Rep. Checa	-48	5	-5
Suécia	-46	-2	-4
Suíça	-39	20	8
Turquia	-43	11	-12
OCDE	-39	12	0

Nota: Os valores a negrito referem-se a diferenças de género estatisticamente significativas.

Fonte: PISA 2009 (OCDE, 2010c).

ANEXO 10

Características do sucesso, das orientações e projetos escolares futuros dos jovens das classes médias e altas à entrada do ensino secundário (OTES, 07/08)

		Trajeto de Distinção Escolar	Trajeto de Integração Parcial	Trajeto de Contratendência Descendente	Trajeto de Reorientação	Total
Tipo de Ensino	Público	78,5	74,5	63,6	59,6	72,9
	Privado	21,5	25,5	36,4	40,4	27,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
*Tipo de Certifi	CCH	93,5	74,1	35,6	38,2	71,8
	CPQ	6,5	25,9	64,4	61,8	28,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Modalidad e no E. Básico	Regular	99,6	99,5	91,9	75,4	96,4
	CEF	0,0	0,2	7,2	22,7	3,0
	Outros	0,3	0,3	0,9	1,9	0,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
**Curso dos CCH	AV	5,5	8,1	10,9	10,7	7,0
	CT	75,2	57,1	43,4	55,2	66,0
	CS	7,6	8,9	8,1	7,7	8,0
	LH	11,7	25,9	37,6	26,4	19,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Reprov.	0	100,0	100,0	0,0	0,0	71,2
	1	0,0	0,0	60,6	59,4	17,3
	≥ 2	0,0	0,0	39,4	40,6	11,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Média final 9º ano	≤ 2	0,0	0,2	0,6	0,0	,2
	3	0,0	99,8	99,4	0,0	49,5
	≥ 4	100,0	0,0	0,0	100,0	50,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Principal motivo para o prosseguimento de estudos no ensino secundário	O ensino secundário dá melhores possibilidades de trabalho	33,6	54,3	63,0	57,3	47,3
	A minha família quis que eu continuasse a estudar	0,9	2,7	5,4	4,3	2,6
	Gosto de aprender	2,7	1,5	2,5	3,1	2,4
	Quero ir para o ensino superior	60,7	37,0	22,5	30,0	43,8
	Não consegui emprego	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1
	Nenhum motivo em especial	1,4	3,6	5,0	3,6	2,9
	Outras razões	0,6	0,7	1,5	1,6	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Intenções de Prosseguimento de Estudos	Penso sair antes de acabar o 12º ano ou equivalente	0,2	1,1	3,7	3,4	1,4
	Penso fazer o 12º ano ou equivalente e deixar de estudar	2,1	12,7	30,3	22,2	12,6
	Penso fazer o 12º ano ou equivalente e continuar a estudar	94,0	71,6	48,2	59,2	75,4
	Não sei	3,7	14,6	17,8	15,2	10,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Formação Pretendida Pós-Secundário	Curso superior na universidade	87,6	76,6	69,0	75,2	81,5
	Curso superior no politécnico	2,1	4,0	7,1	6,0	3,5
	CET	1,3	3,2	5,2	4,5	2,5
	Não sabe	8,3	14,2	14,9	11,6	10,9
	Outros	0,8	0,19	3,8	2,8	1,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota 1: Qui-quadrado significativo ($p \leq 0,01$).

Legenda: *Tipo de Certificação – CCH (Cursos Científico-Humanísticos); CPQ (Cursos Profissionalmente Qualificantes) / **Cursos dos CCH – AV (Artes Visuais); CT (Ciências e Tecnologias); CS (Ciências Socioeconómicas); LH (Línguas e Humanidades).

Fonte: Estudantes à Entrada do Secundário 07/08 (OTES/GEPE).